

## 4

### Construindo o estudo de caso atual: *interface* com o anterior e, quiçá, com o porvir?

*Para ser grande, sê inteiro:*

*Nada teu exagera ou exclui.*

*Sê todo em cada coisa.*

*Põe quanto és no mínimo que fazes.*

Fernando Pessoa, *Odes*, 1933 *apud* Honig & Brown, 2001, p.143.

Neste capítulo, discorro sobre Larissa e eu, as duas participantes nesse estudo de caso. Primeiramente, narro uma pequena parcela de minha história, de formação de professora de ILE, minha experiência na área de ensino-aprendizagem de ILE, até o presente, além de aluna de Mestrado em Estudos da Linguagem, na PUC-Rio.

Em segundo lugar, explico como e por que Larissa e eu começamos a ter aula no feitiço individual, no ano de 2007, além de sua participação no estudo anterior e no atual. Para tanto, faz-se necessário um pequeno histórico de Larissa, desde o nosso primeiro contato até o presente momento, a fim de que se possa melhor compreender todo o processo investigativo (o anterior e o atual).

Explico, ainda, a razão pela gravação das aulas no ano de 2007 e, posteriormente, do meu encontro com Larissa quando a mesma deixou de ser minha aluna, do ponto de vista formal, como também explico a escolha do “estudo de caso” como orientação metodológica para desenvolver o presente estudo.

Em seguida, apresento as participações de Larissa desde a defesa da monografia (dezembro de 2007) até sua contribuição nessa investigação. A escolha dos sistemas de transcrição usados no trabalho monográfico e no atual também é elaborada neste capítulo.

Finalmente, narro o procedimento analítico adotado na presente pesquisa, onde, na minha interpretação dos excertos, inspirei-me na “*abordagem eclética*” (ênfases no original) de Miller (2001, p. 158) que desenvolverei, mais adiante, na Seção 4.7.

## 4.1 As duas praticantes participantes no atual estudo de caso

### 4.1.1 Andréa, *alunaprofessora* de ILE

Iniciei meus estudos de inglês aproximadamente no ano de 1977, no curso CCAA (Centro de Cultura Anglo-Americana), no Rio de Janeiro. Minha paixão pelo idioma inglês manifestava-se na minha preferência por canções e filmes naquela língua e meu esforço em aprender o idioma cantando as músicas e acompanhando as falas dos personagens nos filmes que eu assistia. Estudei por um ano no CCAA, optando, em seguida, pelo curso IBEU (Instituto Brasil-Estados Unidos). Concluí o ciclo completo, dito curso regular<sup>47</sup>, de ILE no IBEU, ainda no Rio de Janeiro, por volta do ano de 1983.

Ainda em 1983, ingressei no ensino superior, onde concluí o curso de Licenciatura Plena em Letras (Português-Inglês), na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Minha experiência profissional já houvera iniciado por volta de 1984/5, ao lecionar aulas particulares de inglês e/ou português. Por motivos particulares, iniciei meu trabalho como professora de ILE num curso de idiomas no ano de 1993. No fim de 1994, mudei-me para a Austrália, onde tive a oportunidade de realizar diversos cursos<sup>48</sup> e de trabalhar, inclusive, na área de Educação.

Retornei ao Brasil em 1998 e desde então, tenho trabalhado como professora de ILE em dois cursos particulares de idiomas, aqui, na cidade do Rio de Janeiro. Mais especificadamente, iniciei meu trabalho no curso onde Larissa fora minha aluna, em 1998. Tratava-se de uma instituição de pequeno porte, bem conceituada e com número reduzido de alunos por turma. Na outra escola de línguas (de maior porte), tornei-me parte do corpo docente em 2000.

---

<sup>47</sup>Naquela época, o curso regular possuía a duração de seis anos, quando o aluno teria adquirido a fluência e a precisão necessárias para se comunicar na língua-alvo, no caso, em inglês. Atualmente, várias escolas de idiomas ainda consideram o curso regular correspondente ao período de seis anos de estudo formal do idioma estrangeiro ou como segunda língua.

<sup>48</sup>Um deles, denominou-se “Inglês e Introdução ao Ensino da Língua” (*English and Introduction to Language Teaching*). Este curso foi oferecido pelo Instituto de Línguas (*Institute of Languages*) da Universidade de Nova Gales do Sul (*University of New South Wales*), em Sydney, na Austrália, em 1995.

Em 2006, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* denominado Especialização em Língua Inglesa, do Departamento de Letras da PUC-Rio. Concluí o trabalho monográfico em 2008, quando já havia iniciado o programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, pela PUC-Rio, no início de 2007. Atualmente, sou mestranda no mesmo programa citado e trabalho nos mesmos cursos de idiomas mencionados. Esclareço, no entanto, que a instituição de línguas onde Larissa estudou foi vendida, tornando-se uma franquía de escola de idioma no início de 2008. Adotou-se a metodologia desenvolvida pela equipe pedagógica daquela escola, de um modo geral<sup>49</sup>.

Como aprendiz e apaixonada por línguas, iniciei meus estudos formais de espanhol no início de 2005, tendo que interrompê-los, por motivos particulares, no primeiro semestre de 2006. Durante o período da minha aprendizagem formal da língua espanhola, tive a felicidade de poder ter aula com um professor excelente, dinâmico e envolvido socialmente com o seu trabalho. Acredito que grande parte do meu sucesso do aprendizado do idioma espanhol deve-se àquele que, embora jovem, é um educador, acima de tudo.

---

<sup>49</sup>Esta metodologia é adotada até o fim do nível intermediário superior (“*upper-intermediate*”, em inglês), fazendo uso da terminologia adotada por grande parte dos cursos particulares de inglês. O leitor encontrará informações mais detalhadas acerca dos critérios de classificação do nível intermediário de aprendizes de ILE, conforme o programa *ESOL (English for Speakers of Other Languages)*, em inglês) da Universidade de Cambridge (University of Cambridge, ESOL Examinations, PET, <<http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/pet.html>>) e de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*CEFR*, *Common European Framework of Reference for Languages*, em inglês) (Council of Europe, 2001, p.26, <[http://books.google.com.br/books?id=PygQ8Gk4k4YC&dq=common+european+framework+of+reference+for+languages&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=WcSu6lHaextgf9ubCgBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4](http://books.google.com.br/books?id=PygQ8Gk4k4YC&dq=common+european+framework+of+reference+for+languages&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=WcSu6lHaextgf9ubCgBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4)>), no Anexo 1. Ainda neste mesmo anexo, encontram-se os critérios de classificação do nível avançado de aprendizes de ILE, em relação ao programa *ESOL* (University of Cambridge, ESOL Examinations, CAE, <<http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/cae.html>>) e ao “Quadro” (Council of Europe, 2001, p.26, <[http://books.google.com.br/books?id=PygQ8Gk4k4YC&dq=common+european+framework+of+reference+for+languages&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=WcSu6lHaextgf9ubCgBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4](http://books.google.com.br/books?id=PygQ8Gk4k4YC&dq=common+european+framework+of+reference+for+languages&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=WcSu6lHaextgf9ubCgBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4)>).

#### 4.1.2 Larissa, aluna de ILE

No início do primeiro semestre de 2007, fui informada da impossibilidade de Larissa continuar na turma onde estava, por motivos de falta de compatibilidade entre a oferta de turma do nível intermediário - para o qual Larissa deveria ir - e o horário disponível da mesma para estudar inglês. Restava a possibilidade de aula particular para Larissa, com duração de 60 minutos semanais, uma vez que tal carga horária revelou ser o que a mãe da mesma poderia arcar, financeiramente. Em seu antigo grupo (com carga horária de 150 minutos por semana), Larissa possuía uma bolsa de estudo que lhe concedia um desconto substancial em sua mensalidade.

No que tange à produção e compreensão oral e escrita de ILE de Larissa, na época, fui informada da “baixa qualidade” de sua produção (oral e escrita) e de sua pronúncia da língua-alvo. Também fui alertada da sua “pouca participação” em aula e de sua “dificuldade” para o aprendizado de inglês. Em outras palavras, todas as informações que recebi acerca de Larissa, enquanto aluna de ILE, estavam embasadas numa visão predominantemente técnica do aprendiz, pautada, nesse caso, pela gradação da sua (in)eficiência da produção da língua-alvo. Cabe ressaltar que, tal descrição de Larissa como aluna de ILE ratifica a asserção de Allwright e Hanks (2009, p.19) de que

como os profissionais de ensino de línguas vêem os aprendizes é inevitavelmente influenciado, em parte, pela maneira como eles [os primeiros] os avaliam [os segundos].

Compreendo que na descrição que obtive de Larissa, a mesma foi “avaliada” e categorizada, não obstante não ter realizado qualquer avaliação formal naquele momento.

Ainda no que tange à proposta que recebi para lecionar aula de ILE para Larissa, foi-me oferecido certo valor (por hora), correspondente a um tipo de remuneração baixa, já que a mãe da aluna possuía bastante dificuldade para manter a filha estudando em aula particular. Esclareceu-se que esta situação se devia ao fato de

Larissa ser filha única da empregada doméstica de uma família de nível classe média alta, que morava em um condomínio no mesmo bairro onde o curso estava instalado.

Assim, no início de 2007, combinou-se uma aula semanal, com duração de 60 minutos, com a mãe de Larissa. Naquela época, Larissa havia terminado o nível iniciante<sup>50</sup> como aprendiz de ILE e tinha 15 anos de idade. Ciente do que havia sido dito sobre Larissa, concordei com o proposto, bastante intrigada pela descrição da mesma enquanto discente de ILE.

Larissa e eu tivemos aula até o fim do primeiro semestre de 2008, quando ela mudou de escola de idioma. As circunstâncias dessa decisão envolvem vários aspectos, os quais não serão aqui discutidos detalhadamente, por motivo de discrição ética.

No decorrer das aulas que tive com Larissa, em 2007, soube que ela vivia com sua mãe, desde a chegada das duas, à cidade do Rio de Janeiro<sup>51</sup>, após a separação dos seus pais. Ana é migrante da região nordeste do Brasil e o pai de Larissa reside no Rio Grande do Norte. Larissa também esclareceu que mantém contato com seu pai, visitando-o, anualmente, nas férias escolares de fim-de-ano, no Rio Grande do Norte.

Esclareço que tanto Larissa, quanto eu, falamos português como primeira língua ou língua materna.

Finalizo esta narrativa explicando a escolha dos nomes de Larissa e sua mãe, Ana, para o presente estudo, como afirmei na Nota de rodapé 6. Percebi que poderia abrir espaço para tanto Larissa, quanto sua mãe, escolherem seus respectivos nomes fictícios por volta de junho de 2009. Minha intenção foi que ambas pudessem exercer

---

<sup>50</sup>Na área de ensino-aprendizagem de ILE, entende-se que Larissa era capaz de se comunicar de maneira limitada e fazendo uso de estruturas lingüísticas básicas. Ademais, significa afirmar que ela havia concluído o ciclo básico, num programa regular (aproximadamente, seis anos de estudo formal, cf. Nota de rodapé 47) de ILE. No Anexo 2, encontram-se informações mais detalhadas acerca dos critérios de classificação do aprendiz de inglês de nível básico, de acordo com o programa *ESOL*, da Universidade de Cambridge (<<http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/ket.html>>) e conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*CEFR*) ([http://books.google.com.br/books?id=PygQ8Gk4k4YC&dq=common+european+framework+of+reference+for+languages&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=Wc-Su6lHaextgf9ubCgBw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4](http://books.google.com.br/books?id=PygQ8Gk4k4YC&dq=common+european+framework+of+reference+for+languages&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=Wc-Su6lHaextgf9ubCgBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4)>).

<sup>51</sup>Em conversa por telefone com a mãe de Larissa (27 junho, 2009), esta contou-me que chegou à cidade do Rio de Janeiro com sua filha em 1994.

suas agentividades na atual pesquisa, ao decidirem sobre a escolha de seus nomes fictícios, dentre outros. Dessa forma, a mãe de Larissa escolheu ser chamada de Ana, durante uma conversa telefônica que tive com a mesma, em 27 de junho de 2009 e Larissa escolheu ser assim chamada em outra conversa telefônica, em 28 de junho do mesmo ano. Como Larissa já havia deixado de ser minha aluna, desde o segundo semestre de 2008, justificam-se, assim, as comunicações que tive e tenho com ela por telefone ou por outros meios, tais como pelo *site* de relacionamento *MSN* ou através de mensagens eletrônicas (*emails*). Além disso, Larissa e Ana residem, atualmente, em outro bairro do Rio de Janeiro, já que a família para a qual Ana trabalha mudou-se para este local.

#### **4.1.3 Larissa**

Durante as aulas com Larissa, entre 2007 e o primeiro semestre de 2008, esta me contou que estava cursando magistério em uma escola que formava professores de educação infantil. Todavia, ela também disse que pensava, talvez, estudar Zoologia, na universidade, devido ao seu gosto por animais e sua “timidez com as pessoas”, conforme ela mesma havia afirmado. Na época, não prestei muita atenção ao fato de Larissa já estar se preparando profissionalmente e demos prosseguimento com as aulas.

Na mesma conversa telefônica citada, Larissa esclareceu-me que iniciou seus estudos de magistério no primeiro semestre de 2007, com a intenção de temporariamente trabalhar como professora de educação infantil, a fim de possuir remuneração própria, até que tivesse concluído o nível superior. Contudo, ela resolveu interromper aqueles estudos no início de 2009 (ano corrente), não só devido ao cansaço físico e mental, mas porque percebeu que não queria ser professora de educação infantil. De fato, durante nossas aulas em 2008 e mesmo após ela ter saído do curso em julho do mesmo ano e nós nos falarmos em conversas eletrônicas e/ou de outro tipo, Larissa afirmava estar bem cansada e com muitos trabalhos escolares para fazer. Veio a época do estágio e ela se viu diante das aulas a preparar para, em seguida, lecionar. Dessarte, Larissa decidiu ingressar no ensino médio e está,

atualmente, cursando o segundo ano do mesmo, para que no final do ano de 2010, ela possa prestar o vestibular e ingressar no nível universitário. O curioso e interessante disso tudo é que Larissa parece ter desistido de estudar Zoologia e está considerando estudar Letras, talvez Tradução! No que tange ao estudo de ILE, Larissa mantém o estudo formal e parece estar bastante satisfeita com sua escola de línguas, afirmando ser o professor atual “muito bom”.

## 4.2

### **A interface com o estudo anterior: uma abordagem etnográfica, naturalista e não-intervencionista**

Devido à longa negociação entre o curso e Ana, as aulas de ILE de Larissa iniciaram após o começo do ano letivo (aproximadamente, em meados de março de 2007). Após a proposta do projeto (cf. Capítulo 1, Seção 1.2), iniciei as gravações das mesmas no começo de abril de 2007. Lembro ao leitor que havia aceitado a orientação no estudo prévio de gravar as aulas (ibid.), com o intuito de escutá-las posteriormente, para que Larissa e eu pudéssemos entender melhor o que estava acontecendo nas nossas aulas.

Tendo em mente o que eu mesma afirmei na monografia (Lordello L., 2008), a decisão pela gravação das aulas em áudio almejava compreender melhor

as ações autônomas de Marta<sup>52</sup> [Larissa], não somente durante o assistir ao filme, porém, principalmente, por todo o projeto, incluindo-se as aulas particulares (embora a aprendiz possa não ter compreendido isso d[ess]a maneira, necessariamente) (ibid., p.25).

Dessarte, a pesquisa iria ocorrer em sala-de-aula, contribuindo para que eu e Larissa pudéssemos investigar nossas próprias práticas discursivas em classe, ecoando a afirmação de Stubbs (1992) de que:

A pesquisa em sala-de-aula, logo, abrange introspecções que qualquer aluno ou professor experiente pode verificar, melhorar ou refutar, cada vez que ele ou ela está

---

<sup>52</sup>Lembro ao leitor que fui eu quem escolheu o nome fictício de Marta na investigação anterior para Larissa (também, outro nome fictício, porém escolhido pela mesma no presente estudo). Esta observação foi feita no Capítulo 1, Seção 1.2.

numa sala-de-aula. [...] São somente os participantes numa situação que têm total acesso a todos os aspectos relevantes da situação (ibid., p.97).

Podemos perceber, então, alguns pontos convergentes do presente estudo com o anterior, os quais serão discutidos a seguir. Primeiramente, consideremos o seguinte raciocínio: sendo eu e Larissa as envolvidas na situação comunicativa - a princípio, dentro de sala-de-aula e, posteriormente, fora dela - reveste-se o presente estudo, (como o anterior), de uma abordagem etnográfica, tendo em mente que “a etnografia de uma situação não é para ser dita por um não-participante” (Hymes, 1972 *apud* Stubbs, 1992, p.97), “já que os aspectos da situação comunicativa numa sala-de-aula serão freqüentemente bastante opacos para um [pesquisador] externo” (Stubbs, 1992, p.97). De fato, tanto eu quanto Larissa construímos múltiplas visões acerca “[d]o que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) em nossas interações, contribuindo para a noção de uma “cultura<sup>53</sup> compartilhada da aula”, no dizer de Stubbs (1992, p.113), que aqui expando, também, para o encontro fora de sala-de-aula com Larissa. Daí, a abordagem etnográfica de estudo dessa “cultura” (ibid.).

Em segundo lugar, vale a pena lembrar que o objetivo do estudo atual é, primordialmente, a busca de maiores *entendimentos* “do que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) “nas aulas [que] ocorrer[am] naturalmente” (Allwright & Bailey, 1991, p.42) em 2007 e das autonomias das aprendizes - Larissa e eu - em construção nas nossas práticas discursivas. Enfatizo aqui a expressão “aulas [que] ocorrem naturalmente” (ibid.) para destacar outro ponto de contato com a pesquisa anterior, que se constitui no caráter naturalista (Allwright & Bailey, 1991, p.41-2) da atual investigação, uma vez que o “desejo de entender o que acontece” (ibid., p.42) nas aulas regulares

possibilit[a] múltiplas e complexas interpretações dos processos que ocorrem naturalmente, os quais já eram parte das próprias aulas (Lordello L, 2008, p.30).

---

<sup>53</sup>Vejo-me ecoando as palavras de Pennycook (1994) quando o autor interpreta cultura como um processo no qual as experiências ou práticas são vivenciadas (ibid., p.61). No caso das aulas entre mim e Larissa, a “cultura compartilhada da aula” (Stubbs, 1992, p.113) pode ser compreendida como o processo vivenciado por Larissa e por mim, no qual também inclui-se a construção mútua das nossas práticas socio-discursivas, em sala-de-aula.

O desejo de “descrever e entender aqueles processos [que ocorrem naturalmente]” (Allwright & Bailey, 1991, p.42) exemplifica o “posicionamento não-intervencionista”(ibid., p.41) da presente investigação, outro ponto convergente com a anterior, conforme afirmei:

[...] como não houve tentativa de se testar quaisquer hipóteses que pudessem gerar experimentos de causa e efeito, ou de se tentar dar uma solução para um problema qualquer ou possível [de existir], este estudo de caso poderia também ser denominado como uma investigação não-intervencionista (Lordello L., 2008, p.30).

Esclareço que inspirei-me em Walker e Adelman (1975a e b, 1976 *apud* Stubbs, 1992, p.111 *apud* Lordello L., 2008, p.25) para definir como eu entendia a sala-de-aula na pesquisa anterior. Com o intuito de ratificar aquela opinião, decidi incluir no presente texto a citação completa do excerto:

Walker e Adelman (1975a e b, 1976) consideram as salas-de-aula como intensos e complexos contextos sociais. [...] [há] tipos diferentes de *organização social* nas salas-de-aula e [...] tipos diferentes de controle social e de relacionamentos pessoais que podem ser sustentados pela linguagem entre professores e pupilos (ênfases no original) (Stubbs, 1992, p.111).

Dessa forma, considerando-se a sala-de-aula como um *locus* complexo e *social* - e não somente físico - onde as tensões que caracterizam as relações entre seus participantes são evidenciadas também através dos seus discursos, chegamos à conclusão da necessidade de se olhar a linguagem que permeia aqueles discursos sob outro ângulo. Então, mais uma vez, recorro à citação que fiz na monografia do texto de Stubbs (1992, p.111 *apud* Lordello L., 2008, p.25) para embasar meu pensamento de que “a linguagem da sala-de-aula não é meramente um sistema lingüístico, mas um sistema sociolingüístico” (Stubbs, 1992, p.111) e que “a situação *social* [da sala-de-aula] é o mais forte determinante do comportamento verbal [de seus participantes]” (ênfase minha) (ibid., p.114).

Justifica-se, assim, no presente estudo, a escolha de uma abordagem metodológica da minha análise dos recortes mais significantes das aulas entre mim e Larissa (em 2007) que satisfaça à “*necessidade [de um] estudo sociolingüístico da linguagem de sala-de-aula*” (ênfases no original) (ibid., p.91). Digo “minha análise”

pois Larissa também interpretou os mesmos momentos, exercendo sua agentividade na atual pesquisa, como uma real praticante assim o faz no processo investigativo exploratório. Voltarei a discorrer sobre a abordagem de análise escolhida, mais adiante, na Seção 4.7.

### 4.3

#### **Por que gravar as aulas e, posteriormente, o encontro com Larissa?**

Discorro agora acerca da decisão de gravar, em áudio, as aulas e posteriormente o encontro com Larissa, quando a mesma deixou de ser minha aluna de ILE, em julho de 2008. No trabalho monográfico, apoiei-me em Barnes (1969 *apud* Stubbs, 1992, p.103) para justificar a gravação das aulas como elas ocorreram naturalmente (*ibid.*). Para a presente investigação, decidi dar continuidade àquele sistema de gravação das classes, apesar de concordar com a afirmação de Stubbs (1992, p.112) de que

[...] [as] gravações em áudio de contextos informais não são, tipicamente, totalmente compreensíveis sem uma gravação *visual* da sala-de-aula (ênfase no original) (*ibid.*).

Reconheço a limitação da minha análise no presente estudo, conquanto eu tenha procurado observar e descrever os aspectos lingüísticos (Gumperz, 1992) e os para- lingüísticos (*ibid.*) - ressaltando-se a entonação de voz - a fim de contribuir para minha maior compreensão acerca “[d]o que esta[va] acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) naquelas situações selecionadas em sala-de-aula, em 2007. Por não ter a imagem visual nem das aulas, nem do encontro com Larissa, não foi possível observar os aspectos não lingüísticos (Gumperz, 1992) - como a minha linguagem corporal e a de Larissa - nas interações selecionadas. Ainda assim, ao transcrevê-las, percebi certas ações e/ou gestos explicitados pelas próprias falas que os acompanham, como por exemplo, a minha troca do lado da fita cassete do gravador analógico, durante o encontro extra-classe com Larissa.

Reservo a decisão de se conjugar a gravação em áudio e imagem para um estudo futuro, por limitações de espaço no atual. Dessa forma, também atenderei à observação de Erickson (1996), ao incluir a observação do comportamento de todos

os participantes da situação comunicativa, ao articular a imagem visual à sonora (ibid., p.283), possibilitando, possivelmente, realizar, microanálise etnográfica (ibid.) do encontro social. No que tange à utilização dos conceitos para-lingüísticos e lingüísticos de Gumperz (1992), esclareço que os desenvolverei mais detalhadamente na Seção 4.7.

Ainda em relação à gravação em áudio, cito a seguir um trecho do texto de Stubbs (1992, p.94) para posterior reflexão:

Uma defesa mais poderosa dos estudos naturalistas é que a pressão social natural de se interagir com um grupo irá freqüentemente superar a presença de um gravador [na sala-de-aula] (ibid.).

De minha parte, posso afirmar que, nas primeiras aulas gravadas, senti-me um tanto desconfortável e preocupada em fiscalizar o gravador constantemente, para que o processo investigativo pudesse ser desenvolvido sem empecilhos práticos, tais como troca da fita cassete no decorrer da aula, adequação do volume de som, constatação da boa qualidade do som e não interferência de ruído externo na sala-de-aula<sup>54</sup>. Com o passar do tempo, acostumei-me à presença do gravador, embora nunca o tivesse esquecido completamente, o mesmo se dando no decorrer da gravação do encontro com Larissa, em 2008.

No tocante a esse encontro, esclareço que ele se deu, principalmente, por que Larissa saiu do curso de idiomas no qual tínhamos aula, em julho de 2008 (cf. Seção 4.1.2). Durante o encontro, que aconteceu na casa de Larissa, a mesma emitiu sua opinião sobre alguns dos momentos mais importantes ocorridos em nossas aulas, em 2007, sendo tal fato gravado em áudio analógico e digital, assim como a maior parte das aulas de 2008. O mesmo não se deu com as aulas de 2007, uma vez que eu ainda não possuía um gravador digital naquela época, somente o analógico. Tomei a decisão de gravar o encontro por dois motivos, para que eu pudesse:

---

<sup>54</sup>A sala-de-aula onde Larissa e eu tínhamos aula, em 2007, assim como todas as outras do curso, eram separadas umas das outras por divisórias que não impediam completamente a propagação do ruído externo.

1. recorrer à consulta futura daqueles diálogos, através da escuta do material gravado, em qualquer momento;
2. ter mais liberdade, disponibilidade e atenção durante a gravação, para fazer quaisquer anotações pertinentes que se fizessem necessárias para minha consulta posterior.

Considerando-se a transcrição dos diálogos gravados, esclareço que tenho consciência do processo interpretativo e subjetivo que acontece ao transcrevermos as interações verbais e não verbais. Esclareço, ainda, que realizei algumas anotações durante a gravação do encontro, as quais me auxiliaram na composição do Capítulo 5, na minha interpretação dos excertos selecionados e na maneira pela qual decidi mostrar a análise interpretativa de Larissa naquele mesmo capítulo. Ao discutir sobre esse procedimento com minha orientadora, concordamos em denominar aquelas anotações de *notas de análise preliminar*. Adianto que utilizei a mesma denominação para as anotações que fiz no caderno de rascunho, ao transcrever as interações selecionadas das aulas gravadas em 2007, conforme explicarei mais detalhadamente na Seção 4.6.2, a seguir. Escolhi agrupar a data do encontro com Larissa, a duração e forma de gravação, assim como a existência das *notas de análise preliminar* na Tabela 8, inspirada por Nóbrega (2009, p.117), *viz.*:

Tabela 8 - Encontro com Larissa: data, duração e forma de gravação e *notas de análise preliminar*

Encontro	Data	Duração da gravação em áudio analógico	Duração da gravação em áudio digital	<i>Notas de análise preliminar</i>
1	03/09/2008	48 minutos	53 minutos	sim

Ainda em relação ao uso do gravador nas aulas e posteriormente no encontro, reproduzi a seguir o discurso de Larissa, em comunicação eletrônica, em 5 de julho de 2009:

o lance do gravador... me incomoda nas primeiras aulas... pq<sup>55</sup> eu sou timida e naum gostava da minha voz nem do meu ingles, mas com o tempo me acutumei ... e qdo vc foi lah em casa eu ja estava acostumada tbm e entaum naum liguei

A autorização para a gravação das aulas e do encontro que Larissa e eu tivemos em 2008 foi incluída, no presente texto, no Anexo 3. No mesmo documento, Ana, mãe de Larissa, também autoriza(ou) a utilização do texto escrito por Larissa, que constituiu o Anexo 4, nesta dissertação. Com o objetivo de proteger as identidades de mãe e filha, utilizei os nomes fictícios de ambas no Anexo 3, porém o documento original contém os nomes verdadeiros das mesmas.

#### 4.4

#### Por que o estudo de caso?

Como afirmei antes (Capítulo 1, Seção 1.5), Larissa não tivera oportunidade para expressar seus pontos de vista no que concerne às situações mais relevantes ocorridas nas nossas aulas em 2007, no estudo passado. Para que ela pudesse ter uma participação mais ativa na presente pesquisa, faz-se-ia necessário que nós mantivéssemos o estudo de caso iniciado anteriormente (Lordello L., 2008), porém com outro tipo de participação de Larissa.

Na literatura de LA, os estudos de caso, a princípio deixados de lado, foram aos poucos, conquistando seu lugar entre os pesquisadores, principalmente os da área de Aquisição de Segunda Língua (em inglês, *Second Language Acquisition* ou *SLA*) (Allwright, 2000, p.6). Tal fato se deu devido à importância que o contexto adquiriu naquele campo de investigação e estudo, idéia esta já prevista por Hatch (1974 *apud* Allwright, 2000, p.6), há alguns anos. Vale a pena citar mais uma vez o que eu disse na monografia para justificar a escolha do estudo de caso:

[...] vistos como oportunidades para se estudar uma ampla gama de “fatores contextuais” (Hatch, 1974 *apud* Allwright, 2000, p.6 *apud* Lordello L., 2008, p.28), os estudos de caso têm sido considerados excelentes oportunidades para se investigar o “aprendizado da língua em sala-de-aula” (Allwright, 2000, p.6 *apud* Lordello L.,

---

<sup>55</sup>Larissa e eu nos comunicamos pelo *site* de relacionamento eletrônico *MSN* neste dia, daí o registro informal da língua, o uso de grande número de abreviações e de um tipo de linguagem característico dessa espécie de comunicação midiática eletrônica (como “naum” = não, lah = lá, tbm = também e entaum = então).

2008, p.28) e a “qualidade de vida” que se permeia nas aulas em si (aspas no original) (Allwright, 2003, p.113, 119-120 *apud* Lordello L., 2008, p.28).

Embora Allwright (2000) estivesse se referindo ao “aprendizado da língua em sala-de-aula” (ibid., p.6) e ao “desenvolvimento de uma segunda língua no contexto de sala-de-aula” (ibid.), já no trabalho monográfico expandi a importância do estudo de caso para a investigação “[d]a qualidade de vida’ que se permeia nas aulas em si”. Para a presente pesquisa, mantenho essa noção, tendo em mente a escolha do arcabouço teórico-metodológico da PE e de uma abordagem sociolinguística da minha análise dos recortes mais importantes das aulas em 2007. Assim o faço tendo em mente a visão da “sala-de-aula como um contexto sociolinguístico” (Stubbs, 1992, p.111) - conforme já discutido acima - e a “complexidade da interação social” (ibid., p.96) dos participantes do encontro socio-comunicativo, no caso, Larissa e eu.

Finalizo esta seção incluindo um pequeno excerto do texto de Stubbs (1992) ao comentar sobre a pesquisa de Walker e Adelman (1976 *apud* Stubbs, 1992) para apoiar-me na justificativa da escolha do estudo de caso na minha investigação atual:

Walker e Adelman [1976] estão colocando um ponto crucial: os significados da linguagem de sala-de-aula não são frequentemente tão simples como eles parecem. [...] [os autores estão] enfatizando, em particular, a complexidade inerente dos significados, os quais podem se desenvolver entre os falantes durante longo período de tempo. Tais significados fazem parte da cultura compartilhada da classe e podem estar escondidos para um observador casual. [...] em salas-de-aula informais, a linguagem também tem que sustentar/amparar relações sociais complexas durante pequenas e íntimas discussões em grupo ou *na interação particular entre professor e aluno* (ênfases minhas) (Stubbs, 1992, p.112-3).

Devido ao fato dos “significados [que] fazem parte da cultura compartilhada da classe [...] pode[rem] estar escondidos para um observador casual” (ibid.), nada mais justo que *ambas* as participantes dessa pesquisa contribuam com suas interpretações de forma democrática e exploratória. Porém, esse já constitui o tema da seção seguinte.

## 4.5

### Por que outro tipo de participação de Larissa no presente estudo?

Sendo Larissa e eu as participantes da situação comunicativa em sala-de-aula e fora dela e inspirada que fui pelo arcabouço teórico-metodológico da PE, decidi (cf. Capítulo 1, Seção 1.5) que seria interessante oferecer à Larissa uma participação mais ativa, como real pesquisadora-praticante na pesquisa atual. Com a sua aceitação, construímos um processo investigativo exploratório de busca de entendimentos.

Como já apontado por Bakhtin, é necessário que *todas as interpretações sejam colocadas para que suas diferenças e semelhanças sejam discutidas e novas construções tenham lugar* (ênfases minhas) (Magalhães, 2002, p.53)

no processo investigativo exploratório de se buscar os entendimentos de forma co-construtiva. Vejamos, a seguir, então o que se sucedeu quando tentei incluir Larissa na seleção dos excertos mais relevantes das nossas aulas em 2007.

#### 4.5.1

#### A tentativa de incluir Larissa na seleção dos recortes mais significativos das aulas em 2007

Em uma das primeiras aulas que tivemos no primeiro semestre de 2008, dei à Larissa uma cópia da fita da primeira aula gravada (11 de abril de 2007). Pedi à ela que escutasse a gravação, prestando atenção à qualquer parte que ela considerasse interessante/importante e que quisesse comentar comigo na aula seguinte. Agi desta forma porque acreditava (e acredito) que Larissa pudesse auxiliar-me, também, na seleção dos momentos mais relevantes em nossas aulas em 2007. Contudo, o que aconteceu foi algo diverso.

Na classe seguinte, Larissa entregou-me a cópia da fita, comunicando-me que não fora possível compreender o que estava gravado devido à má qualidade do som e pelo baixíssimo tom das interações. Confesso que não me ocorreu, naquele momento, trazer a fita original para ela, na aula seguinte. Diante do meu desapontamento com relação ao ocorrido, minha orientadora e eu decidimos, em conjunto, que eu iria oferecer a cópia da fita da segunda aula gravada (18 de abril de 2007) para Larissa, na

tentativa de incluí-la, novamente, na escolha dos recortes mais significativos nas nossas aulas. Caso, mais uma vez, tal procedimento não “funcionasse”, eu iria selecionar alguns dos trechos para que Larissa e eu pudéssemos refletir sobre os mesmos, em aula, se possível. Esclareço que cheguei a esta conclusão por motivos de limitação de tempo na realização da pesquisa acadêmica do meu atual curso de mestrado. Retrospectivamente, penso que se eu estivesse realizando pesquisa exploratória sem estes limites, teria me empenhado mais em desenvolver, naquele momento, pesquisa exploratória e poderia ter buscado outras oportunidades pedagógico-interpretativas, denominadas de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs) (Miller *apud* Cruz, 2007, <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0377.html>>), para que Larissa participasse ativamente na escolha das situações.

Interrompo momentaneamente o texto para tecer uma breve elucidação acerca das APPEs, conforme introduzidas no parágrafo anterior. As APPEs são atividades desenvolvidas em sala-de-aula, a partir de um questionamento do professor ou do aluno (Moraes Bezerra, 2007, p.72), não somente acerca do material estudado, como, primordialmente, sobre qualquer questão relacionada à qualidade de vida do professor e dos alunos. Dessa forma, procurando-se aproveitar o conteúdo que os alunos aprenderam ou estão aprendendo, criam-se atividades pedagógico-exploratórias que permitam ao professor e aos alunos buscarem compreender mais profundamente suas questões.

No meu caso e no de Larissa, penso, por exemplo, que eu poderia tê-la envolvido mais na escolha dos excertos da(s) aula(s) de 2007, ao reservar algum tempo, nas próprias aulas que tínhamos em 2008, para expor à Larissa a minha intenção em fazê-lo. Em seguida, eu poderia tê-la convidado a oferecer quaisquer ideias que ela possuísse, naquele momento ou mais tarde, no que tange à seleção dos trechos. Ou seja, ainda que Larissa não oferecesse nenhuma ideia num primeiro momento - ou mesmo no futuro - sua participação como pesquisadora-praticante poderia ter sido ainda mais ativa do que foi. Tal procedimento exemplificaria uma APPE, já que Larissa e eu estaríamos usando a língua inglesa para discutirmos sobre nosso procedimento de pesquisa exploratória, ao mesmo tempo em que enfocaria a

questão do envolvimento maior de Larissa na investigação atual. Cabe lembrar que havia um limite acadêmico temporal para a pesquisa e que tal limitação deve ser considerada, no presente texto.

Retomo, neste instante, a narrativa do processo de tentativa de inclusão de Larissa na seleção dos excertos mais relevantes das classes de 2007.

Tendo decidido anteriormente com minha orientadora, ofereci a cópia da fita da segunda aula gravada para Larissa na aula seguinte. Dessa vez, passou-se algum tempo até que Larissa conseguisse escutar a fita para discutirmos sobre o assunto. O que quero dizer é que ela não devolveu a cópia na aula imediatamente posterior<sup>56</sup> àquela na qual eu havia oferecido a fita. Quando a cópia foi entregue, Larissa contou-me, brevemente, o que havia percebido e entregou-me uma folha de papel com suas observações, a maior parte em inglês, acerca do mesmo assunto. Apresento suas anotações no Anexo 4 e nelas constatamos o seguinte: por um lado, não havia sido possível Larissa compreender quase nada do lado “A” da fita, mais uma vez, por causa da má qualidade do som. Em relação ao lado “B” da mesma, apesar da gravação não ter sido muito nítida, Larissa conseguiu perceber um pouco mais. Primeiramente, ela narra que durante a correção do dever-de-casa, eu (“*the teacher*”) pergunto se ela acha que tem um bom sotaque em inglês e ela responde que não (“*No, I don’t*”). Em segundo lugar, Larissa observa a “demora p/ responder e perguntar questões no exercício”, possivelmente uma observação em relação ao seu próprio comportamento, apesar de não tê-lo sinalizado com um pronome possessivo ou expressão que denotasse que a “demora” era sua. Em seguida, ela narra sobre o diário (interligado ao projeto proposto na monografia, de acordo com o Capítulo 1, Seção 1.2). Dessa forma, Larissa afirma que havia assistido ao filme “O Código Da Vinci” e que tinha visto 20 minutos do filme com legendas em inglês. Ela observa que eu (“*the teacher*”) a questiono como ela se sente(iu) com aquilo e responde que não compreendeu algumas palavras que eram difíceis. Finalmente, Larissa narra que eu (“*the teacher*”) tento fazê-la falar sobre suas decisões e sentimentos, porém conclui que, para ela, era muito difícil responder a estas coisas.

---

<sup>56</sup>Lembro ao leitor que Larissa e eu tínhamos aula semanalmente.

Tanto a má qualidade do áudio da cópia da fita, ocasionando a dificuldade de compreensão das interações, quanto meu receio de não causar uma provável “sobrecarga” (“*burnout*”, em inglês) (Allwright, 2003, p.127) para Larissa, já bastante atribulada com seus compromissos escolares e familiares, contribuíram para minha decisão de eu mesma selecionar os momentos mais significativos. Minha intenção era não forçar Larissa a fazer algo que a desagradasse; pelo contrário, que ela pudesse exercer sua autonomia crítica na sua escolha democrática de participar ou não, exploratoriamente. No que tange à minha escolha dos excertos e à qual aula gravada eles correspondem, esclareço que os incluí na Seção 4.6.2, mais adiante.

#### 4.5.2

#### **A participação de Larissa em eventos acadêmicos ou de outra natureza**

A primeira participação formal mais ativa de Larissa ocorreu na defesa do trabalho monográfico, em 17 de dezembro de 2007 (cf. Capítulo 1, Seção 1.4). Ao aceitar participar da apresentação da monografia, juntamente comigo, Larissa já estava exercendo sua agentividade naquele processo investigativo e no atual. Tivesse sido a “defesa” gravada de alguma forma, eu teria tido a oportunidade de analisar, posteriormente, junto com Larissa, as nuances das interações verbais que ali ocorreram e os múltiplos entendimentos co-construídos. De fato, Larissa espontaneamente emitiu sua interpretação acerca de algumas questões extremamente relevantes à investigação, que eu havia compreendido diferentemente. Tal acontecimento ratifica a afirmação de Geertz (1973, 1983 *apud* Denzin & Lincoln, [2003] 2006, p.29-30), de que “o observador [o pesquisador] não tem nenhuma voz privilegiada nas interpretações que são escritas (*ibid.*)”, já que, no dizer

[d]os pós-estruturalistas e [d]os pós-modernistas [...] [,] não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo.[...] Não existem observações objetivas, apenas *observações que se situam socialmente* nos mundos do observador e do observado - e entre esses mundos (ênfases minhas) (Denzin & Lincoln, [2003] 2006, p.33).

Dando prosseguimento às outras contribuições de Larissa, cito sua participação no Fórum Mundial de Educação<sup>57</sup>, em Nova Iguaçu (FME - NI), em março de 2008, como co-autora e co-apresentadora, junto comigo, do pôster intitulado *Por que Autonomia do Aprendiz? Por que não? Ou: Uma aluna de ILE e sua professora buscando oportunidades de aprendizado (co) construídas*. Neste trabalho, narrei como houvera sido a pesquisa monográfica e meus entendimentos acerca da mesma. Larissa, por sua vez, expôs sua interpretação acerca do projeto proposto em 2007 e daquela investigação. Para mim, no entanto, o mais extraordinário e gratificante foi observar Larissa narrar aos ouvintes seus entendimentos e questionamentos, com naturalidade de uma praticante exploratória!

Em setembro de 2008, Larissa e eu tivemos a oportunidade, novamente, de trabalhar em parceria, apresentando nosso pôster *Autonomy: an EFL student and her teacher co-constructing learning opportunities*<sup>58</sup>, no VI Encontro de Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio de Janeiro (VI ENPLIRJ). A voz de Larissa ia, aos poucos, se fortalecendo, já que dessa vez, sua interpretação de alguns dos momentos mais marcantes das nossas aulas em 2007 estava formalmente registrada, contribuindo, enormemente, para os *entendimentos* gerados no presente estudo e para a co-construção discursiva de nossas autonomias. Na realidade, nós já havíamos tido nosso encontro (após a saída de Larissa do curso), no qual ela pode expressar seu ponto de vista sobre aqueles momentos. Sendo assim, tanto Larissa quanto eu pudemos, democraticamente, expor nossas interpretações num evento acadêmico, *exploratoriamente*. No presente trabalho, incluí esses excertos e as interpretações de nós duas, mais adiante, no Capítulo 5.

Cabe ressaltar um aspecto bastante saliente no atual momento. Os *entendimentos* construídos entre Larissa e eu não se limitavam/limitam apenas aos encontros sociais gravados. Nossas participações nos eventos, desde a preparação até nossa volta para casa, dialogando no automóvel, são de suma relevância para nosso aprendizado mútuo e melhor compreensão de nossas autonomias de aprendiz. O

---

<sup>57</sup>Agradeço à Elaine Souza, Fátima Gomes e Inés Miller (membros do Grupo de PE do Rio de Janeiro) pelo apoio dado durante o evento.

<sup>58</sup>Como o evento no qual este trabalho foi apresentado destinava-se a professores e educadores da área de língua inglesa, o título do pôster foi mantido naquele idioma. Em português, teríamos: *Autonomia: uma aluna de ILE e sua professora co-construindo oportunidades de aprendizagem*.

termo que me parece expressar bem este tipo de parceria é o sentimento de “coleguismo” tão bem advogado por Allwright (2003, p.129, 131). Isto nos remete ao quarto (?) princípio da PE: “Trabalhar para a união de todos” (cf. Capítulo 3, Seção 3.3.1.4).

Larissa e eu inscrevemos outro pôster denominado *Co-construção de oportunidades de entendimentos sobre autonomia e transformação social: um estudo de caso*, no II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL), na PUC-Rio, em novembro de 2008. Os entendimentos mostrados neste pôster foram construídos durante outro encontro meu com Larissa, também em sua casa, no qual ela expressou sua interpretação acerca de outros momentos em algumas de nossas aulas, em 2007. A princípio, minha intenção era incluir os entendimentos gerados nesse segundo encontro, na presente investigação; contudo, por restrições de espaço, decidi, em conjunto com minha orientadora, reservá-los para um estudo futuro.

Devido a motivos particulares meus e de Larissa, nos vimos obrigadas a mudar o dia da apresentação do nosso trabalho no evento acima, o que culminou na impossibilidade de Larissa comparecer à apresentação. Sem minha parceira presente, senti-me um tanto sozinha, pois já havia me acostumado com nosso “coleguismo” (Allwright, 2003, p.129, 131), com aquele “sentimento de pertencimento a um grupo” (Lyra, Fish Braga & Braga, 2003 *apud* Gieve & Miller, 2006, p.35) exploratório.

Conseqüentemente, posso hoje afirmar que me vejo ecoando Guba & Lincoln (1994, p. 115), ao me definir como uma

“participante apaixonada” (Lincoln, 1991), engajada ativamente na facilitação da reconstrução das “multivozes” de [minha] própria construção, assim como daquelas de todos os outros participantes (aspas no original) (Guba & Lincoln, 1994, p.115-6).

Os *entendimentos* co-construídos interacionalmente entre nós duas, resultantes da desconstrução de assunções prévias e reconstrução de novos pontos de vista, por vezes conflitantes, exemplificam aspectos do paradigma socio-constructivista (Guba & Lincoln, 1994), com o qual associo a presente pesquisa.

## 4.6

### Por que transcrever a(s) aula(s) gravada(s) e o encontro com Larissa?

#### 4.6.1

##### A transcrição das aulas gravadas para o trabalho monográfico

Para o trabalho monográfico, após ter gravado em áudio as aulas com Larissa em 2007, realizei a transcrição de grande parte das mesmas, também em 2007, primeiramente, num caderno de rascunho. Para tanto, escutei todas as fitas gravadas - em torno de 25 unidades - selecionando os momentos mais significativos que nós duas havíamos tido e que permitissem um maior entendimento de minha parte acerca das ações autônomas de Larissa, considerando-se as três questões norteadoras (cf. Capítulo 1, Seção 1.2) do estudo anterior:

1. as decisões tomadas por Larissa durante o período que assistia a um filme;
2. o porquê de suas decisões;
3. o quê/como ela se sentia ao tomar aquelas decisões.

Cabe ressaltar que durante essa fase, realizei algumas anotações ao longo das transcrições, na medida em que identificava aspectos salientes às questões de pesquisa propostas. Como declarei acima, na Seção 4.3 em consonância com minha orientadora, denominei aquelas anotações de *notas de análise preliminar*.

Ademais, pude perceber outros elementos nas interações já relacionados às leituras que estava realizando na época, nas disciplinas de mestrado, tais como questões de poder e de controle na sala-de-aula (Bourdieu & Passeron, 1994) e algumas “pistas de contextualização” (Gumperz, 1992), para citar alguns.

Após transcrever os recortes mais significativos, no caderno de rascunho, refinei a seleção anterior, devido à imensa quantidade de interações entre mim e Larissa, ao longo das 25 fitas gravadas. Novamente, procurei concentrar minha atenção nas situações que possibilitassem minha maior percepção da autonomia de Larissa como aprendiz, considerando-se as questões citadas. Durante essa segunda etapa da seleção, digitei os momentos escolhidos, já para o texto monográfico.

Como eu mesma escrevi na monografia (Lordello L., 2008),

[...] alguns excertos mostrando os encontros socialmente construídos entre a professor/pesquisadora [eu mesma] e Marta [Larissa] foram transcritos levando-se em consideração o conceito de “unidade de tom” (Kreidler, 1989, p.156), que engloba a idéia das locuções emitidas pelas pessoas serem constituídas de “pacotes de som” [“*chunks*”] ou palavras articuladas conjuntamente em um único sopro de respiração (aspas no original) (ibid, p.30).

A escolha da utilização da “unidade de tom” de Kreidler (1989, p.156) na transcrição no estudo anterior justificou-se pelo fato, principalmente, das aulas serem em inglês, na maior parte do tempo. Finalmente, os símbolos de transcrição que utilizei, ainda na mesma pesquisa, foram adaptados de Tannen (1984). O leitor encontrará no Anexo 5 todas as convenções de transcrição utilizadas na monografia, adaptadas dos dois autores acima citados.

#### 4.6.2

#### **A transcrição da aula gravada e do encontro com Larissa para a presente investigação**

Como afirmei anteriormente (Seção 4.5.1), na pesquisa atual, tentei incluir Larissa na escolha dos momentos mais marcantes de nossas aulas em 2007. Para compensar as dificuldades encontradas nesse processo, selecionei algumas interações, acreditando terem sido elas que me possibilitaram entender melhor, através da revisita àqueles trechos e com a contribuição de Larissa (durante o encontro), a autonomia do aprendiz, enquanto processo crítico-reflexivo co-construído socio-interacionalmente

Destarte, escolhi alguns excertos da aula gravada do dia oito de agosto de 2007. A classificação ordinal da aula (18ª) se dá em relação à primeira aula gravada após a proposta do projeto (ver Capítulo 1, Seção 1.3) no trabalho monográfico, não devendo ser vista como uma ordenação cronológica. A Tabela 9 a seguir resume a ordenação e data da aula gravada, a duração e o tipo de gravação e a existência das *notas de análise preliminar* nas transcrições daquelas interações. Menciono, novamente (Seção 4.3), que essa forma de exposição textual foi inspirada em Nóbrega (2009, p.117):

Tabela 9 - Ordenação e data da aula gravada em 2007, duração e tipo de gravação e *notas de análise preliminar* nas transcrições daquela aula.

Aula gravada	Data	Duração da gravação em áudio analógico	<i>Notas de análise preliminar</i> nas transcrições
18 <sup>a</sup> .	08/08/2007	57 minutos	sim

Dividi as interações da aula gravada em cinco partes, denominadas de “Microinterações”, mostradas a seguir, no Capítulo 5. Meu critério de divisão dos excertos em cinco conjuntos baseia-se em dois princípios, hierarquicamente classificados em ordem de importância e explicados a seguir. Primeiramente, pela minha utilização dos “enquadres” de Goffman (1974) e das “pistas de contextualização” de Gumperz (1992), no meu processo interpretativo, sendo ambos explicitados na seção seguinte (4.7). Em segundo lugar, para facilitar a exposição textual tanto do meu processo analítico, quanto do de Larissa, na presente dissertação.

Denominei o conjunto composto das cinco partes das interações da aula gravada de “*And you... do you like learning English?*” (cf. Capítulo 5, Seção 5.1). Assim o fiz por acreditar que este questionamento é de extrema importância na investigação atual, uma vez que me possibilitou compreender melhor, com a contribuição de Larissa (no encontro), a autonomia do aprendiz, enquanto processo crítico-reflexivo co-construído socio-interacionalmente (cf. afirmei anteriormente nesta seção). Esclareço que, a princípio, me baseei na transcrição anterior que havia realizado para a monografia. Todavia, ao escutar aqueles momentos novamente, incorporei algumas outras convenções de transcrição, influenciada pelas leituras que estava realizando durante uma das disciplinas ao longo do curso de mestrado. Após transcrever novamente aquelas interações, consultei Fábio M. Santos<sup>59</sup>, então aluno do curso de Letras, da PUC-Rio, o qual auxiliou-me na revisão das transcrições, sugerindo a inclusão de alguns outros símbolos de transcrição. De comum acordo, então, utilizamos o sistema de transcrição mostrado no Anexo 6, adaptados de

<sup>59</sup>Fábio autorizou-me a fazer uso de seu nome verdadeiro em duas mensagens eletrônicas recebidas em 16 e 18 de julho de 2009.

Atkinson & Heritage (1984), Kreidler (1989), Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

No entanto, decidi incorporar alguns outros símbolos sugeridos pelo periódico *Research on Language and Social Interaction* (2000), utilizados por Nóbrega (2009), em sua tese de doutorado, na transcrição definitiva das interações da aula selecionada. O sistema de símbolos definitivo que utilizei na transcrição das interações da aula de 2007 está mostrado na página 15 dos Elementos Pré-textuais.

Esclareço que mantive a “unidade de tom” de Kreidler (1989, p.156) na transcrição final para o estudo atual, considerando as interações em inglês, durante as aulas. Ademais, acredito ser tal noção de “unidade de tom” (ibid.) aplicável também às interações em português, que ocorreram nos encontros com Larissa e em alguns momentos nas aulas. Assim o faço porque ao construirmos nosso discurso, emitimos sons codificáveis em linguagem, que por sua vez se compõe de “palavras articuladas conjuntamente em um único sopro de respiração” (ibid.) na cadência daquele discurso.

A transcrição das minhas falas e das de Larissa no encontro que tivemos foi realizada utilizando-se o mesmo sistema de transcrição acima, também incorporando outros símbolos sugeridos pelo periódico citado na obra de Nóbrega (2009). O leitor encontrará na página 15 dos Elementos Pré-textuais os símbolos usados nas transcrições do encontro. Esclareço, ainda, que as transcrições do encontro foram feitas somente por mim.

## **4.7 Procedimento analítico dos excertos**

### **4.7.1 Processo interpretativo de Larissa**

A interpretação de Larissa no que tange aos momentos selecionados da aula de 2007 será mostrada, integralmente, em cinco anexos, a saber Anexos 7, 8, 9, 10 e 11. Isto se dá devido ao fato de eu ter transcrito as interações do encontro que Larissa e eu tivemos, no qual ela oferece sua visão sobre aqueles momentos, e as interações serem muito longas para serem incluídas no corpo deste texto. Cada interação em

anexo contém trechos que foram incluídos no Capítulo 5, nas seções cujos títulos anunciam a interpretação de Larissa acerca de um determinado excerto da aula de 2007. Sendo assim, no Anexo 7, encontramos a interação integral com trechos que foram incluídos na Seção 5.1.1.2, onde mostro a interpretação de Larissa acerca da Microinteração 1 recortada da aula de 2007 e, assim, sucessivamente.

Da mesma forma que incluí trechos das interações do encontro com Larissa no Capítulo 5, também lá se encontra a minha análise dos excertos da aula de 2007. Didaticamente, então, mostro uma microinteração da aula de 2007, seguida da minha análise e, depois, trechos da interação do encontro com Larissa, com a interpretação da mesma, correspondente à microinteração da aula selecionada. Exemplificando temos:

1)A primeira microinteração da aula de 2007 sendo mostrada no corpo do texto:

### **5.1.1**

#### **A primeira microinteração: “*Do you like learning English?*”**

-----

---

2)A minha análise daquela microinteração sendo incluída no presente texto, logo após a microinteração selecionada:

### **5.1.1.1**

#### **Minha análise: Os *enquadres***

-----

---

3)Trechos da interação do encontro com Larissa, nos quais ela nos oferece sua interpretação acerca da microinteração escolhida sendo mencionados ao longo do texto atual, após a minha análise da mesma microinteração:

### **5.1.1.2**

#### **Microinteração 1: a interpretação de Larissa**

Larissa tem 17 anos de idade, atualmente e cursa o Ensino Médio. Apesar de não possuir conhecimento formal de métodos de pesquisa, ela possui um conhecimento de mundo (ou *schemata*) que a possibilita expressar-se acerca de variados assuntos. Ademais, ela cursou dois anos de Magistério (ver Seção 4.1.3), quando estudou algumas correntes educacionais, como ela mesma afirmou no encontro (cf. Anexo 11). Possivelmente, este conhecimento auxiliou-a na sua interpretação, porque em alguns momentos no encontro gravado, Larissa menciona algumas filosofias educacionais, ao comentar sobre o que estava acontecendo nos excertos escolhidos. Dentre as filosofias mencionadas, ela cita a “tendência tradicional”, as “tendências renovadas”, chegando a afirmar ter feito um trabalho sobre a “tendência renovada-progressista”, durante seu curso de magistério.

Ao transcrever as interações no encontro que tivemos, resolvi usar cores para salientar algumas observações feitas por Larissa, consideradas pertinentes para a presente investigação. Dessa forma, as afirmações que indicam possível convergência com suposições e/ou asserções feitas por mim, na minha parte da análise, foram ressaltadas na cor verde. Por outro lado, aquelas que divergiram da minha interpretação foram mostradas na cor vermelha. Finalmente, na cor azul, encontram-se as observações de Larissa referentes à sua mudança de opinião no atual momento em relação ao que ela afirmou no excerto selecionado das aulas que tivemos, em 2007. Tal procedimento foi adotado ecoando a escolha de cores na análise feita por Nóbrega (2009, p.125), em sua tese de doutorado.

Em base minha decisão de associar algumas observações feitas por Larissa ao conceito de “oportunidades de aprendizagem”<sup>60</sup> (*learning opportunities*, em inglês) de Allwright (2005). Assim o faço, pois entendo que sem a contribuição de Larissa, nós duas não teríamos tido *oportunidades* para construirmos maiores *entendimentos* acerca de nossas práticas discursivas, na aula selecionada que tivemos em 2007. Desse modo, percebo cada observação de Larissa que salientei na transcrição do encontro como uma “oportunidade de aprendizagem”, não importando se a “observação” converge com ou diverge da minha interpretação, ou representa uma

---

<sup>60</sup>A associação que faço nesta pesquisa, com o conceito de *oportunidades de aprendizagem* é ainda preliminar e encontra-se em desenvolvimento. Pretendo continuar a investigar este aspecto no futuro.

mudança atual de opinião da própria Larissa, no tocante àquilo que ela mesma havia afirmado em 2007. Esclareço que as *oportunidades de aprendizagem* permeiam todo o atual processo investigativo, já que vejo a minha aprendizagem acontecendo num *continuum* dinâmico. Entretanto, aquelas que fui capaz de *perceber*, interacionalmente, foram por mim denominadas de “oportunidades de aprendizagem”. Vejo essas “oportunidades de aprendizagem” contribuindo, também, para inserir a presente investigação no arcabouço teórico-metodológico da PE, onde Larissa e eu nos construímos pesquisadoras-praticantes de nossas próprias práticas sócio-pedagógicas.

#### 4.7.2

#### **Meu processo interpretativo: uma “*abordagem eclética*” (ênfases no original) (Miller, 2001, p.158) e socio-interacional**

Na minha parte da análise dos excertos, utilizei certos conceitos da lingüística socio-interacional, considerando alguns fatores sobre os quais discursarei a seguir. Primeiramente, cabe lembrar ao leitor o aspecto *social* da situação comunicativa (cf. Capítulo 2, Seção 2.3), co-construída por mim e Larissa, ao longo das aulas. Tal posicionamento é uma resposta à “convocação de Erickson ([1982] *ibid.*, p.156) para uma análise socio-interacional das aulas” (Miller, 2001, p.152). De fato,

[n]ós precisamos considerar os aspectos sociais e acadêmicos das lições juntos se nós formos desenvolver uma teoria interacional de aprendizado e ensino cognitivo em ocasiões sociais (tais como aulas) que são ambientes de aprendizado interacionais (Erickson, 1982, p.156 *apud* Miller, 2001, p.152).

Sendo as aulas que Larissa e eu tivemos “ambientes de aprendizado interacionais” (*ibid.*) e “ocasiões sociais” (*ibid.*), podemos afirmar que múltiplas interpretações são co-construídas na tentativa de nós duas fazermos sentido “[d]o que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) naqueles momentos. Chegamos, assim, ao segundo aspecto a ser considerado na justificativa da escolha de uma análise socio-interacional de minha parte. Para que Larissa e eu pudéssemos compreender mais profundamente o que estava se passando nos encontros sociais pedagógicos e eu pudesse perceber melhor nossas autonomias sendo co-construídas discursivamente

utilizei as noções de “enquadres” (Goffman, 1974), combinados com as “pistas de contextualização” (Gumperz, 1992). Falarei mais detalhadamente acerca dessas “pistas” (ibid.) a seguir. Esclareço, no entanto, que os “enquadres” constituem uma das maneiras dos participantes se situarem em uma dada situação.

De acordo com Ribeiro e Garcez (1998, p.70), o termo “enquadre” foi cunhado e introduzido nas ciências sociais por Bateson (1972), sendo em seguida desenvolvido por Goffman, em sua obra *Análise de enquadres* (1974). Segundo aqueles autores,

[o] enquadre situa a metagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem. Goffman [1974] afirma que, em qualquer encontro face-a-face, os participantes estão permanentemente introduzindo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional. Indagam sempre “onde se situa esta interação?” e “o que está acontecendo aqui agora?” (aspas no original, ênfase minha) (Ribeiro & Garcez, 1998, p.70).

Em outras palavras, os “enquadres” (Goffman, 1974) também podem ser compreendidos como uma “metaorientação” (Goffman, 1974 *apud* Ribeiro & Pereira, (2002) 2004, p.1) para que os participantes possam negociar socio-lingüisticamente suas interpretações da situação comunicativa por eles co-construída. No caso das práticas discursivas que acontecem em contextos pedagógicos, em sala-de-aula, os “enquadres” (Goffman, 1974) também irão funcionar como uma metagem para que os participantes praticantes possam orientar-se e, no caso da presente pesquisa, co-construírem suas autonomias socio-discursivamente.

Cabe uma ressalva no presente momento acerca da minha escolha dos “enquadres” (Goffman, 1974) como uma das unidades analíticas das interações selecionadas. Como Ribeiro (1996, p.182 *apud* Miller, 2001, p.174) afirma, “[u]m enquadre é [...] um conceito relacional”, sendo assim,

a interpretação das intenções do falante depende muito dos modos pelos quais cada interagente [do evento comunicativo] vê o mundo ou a interação imediata (Miller, 2001, p.166),

que por sua vez, é co-construída entre os próprios participantes daquele evento. Conseqüentemente, “em qualquer trecho de discurso podem estar acontecendo várias coisas ao mesmo tempo e coisas diferentes para [as] diferentes pessoas [envolvidas na interação]” (Miller, 2009, comunicação pessoal). Isto se dá porque a maneira pela qual “enquadram[os] a situação, [nós] mesmos e um ao outro” (ênfases no original) (Miller, 2001, p.167) difere, para cada um de nós, devido à singularidade característica da nossa interpretação “d[o] que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25), ao interagirmos socialmente. Por essa razão, como pesquisadora-praticante, exerço minha autonomia crítico-reflexiva e reflito sobre minha própria interpretação daqueles momentos. Alinho-me, então, com Miller (2001) ao comentar sobre o uso dos enquadres em sua análise, *viz.:*

Tentarei não trabalhar sob a ilusão que a noção de enquadre ou do processo de enquadramento como uma ferramenta analítica me permitirá estabelecer delimitações claras na interação social dos participantes ou que eu pense que os participantes estejam claramente operando *dentro de um* enquadre ou outro (ênfase no original) (ibid., p.175).

A escolha dos “enquadres” (Goffman, 1974), como uma das unidades da minha análise dos excertos, como disse acima, justifica-se assim pela minha adoção de uma perspectiva socio-interacional do evento comunicativo construído mutuamente por mim e por Larissa. Essa abordagem sociolinguística possibilita a utilização de outra ferramenta analítica que utilizei, adicionalmente, na minha análise: as pistas de contextualização (Gumperz, 1992). A decisão de se conjugar unidades de análise variadas (*enquadres e pistas de contextualização*) inspira-se na noção da “*abordagem eclética*” (Miller, 2001, p.158) (ênfases no original), já que

[n]enhum método é capaz de compreender *todas* as variações sutis na experiência humana contínua. Conseqüentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam (ênfase minha) (Denzin & Lincoln, [2003] 2006, p.33).

Minha utilização de diferentes abordagens analíticas novamente ecoa as palavras de Miller (2001) que reproduzi, *viz.:*

[...] eu adotei um arcabouço analítico integrado que não exigiria a escolha entre abordagens de análise do discurso separadas ou conflitantes, mas que tentariam incorporar noções úteis de arcabouços diferentes [de análise do discurso] (ibid., p.168).

Pela relevância para a investigação atual, incluo aqui também a citação que Miller (2001) faz de Gumperz (1982, p.4), para justificar sua escolha por uma “*abordagem eclética*”:

nós estamos longe de uma teoria geral de comunicação verbal que integre o que nós conhecemos sobre gramática, cultura e convenções de interação em um único arcabouço abrangente de conceitos e procedimentos analíticos (Gumperz, 1982, p.4 *apud* Miller, 2001, p.169).

Foi por este motivo que decidi usar as pistas de contextualização de Gumperz (1992) que Schiffrin (1996) define em seu texto como

aspectos de língua e comportamento (signos verbais e não verbais) que relacionam o que é dito a *pressuposições contextuais*, constituindo o conhecimento prévio que permite [haver] *inferências situadas* sobre o que o interlocutor tenciona dizer (ênfases no original) (ibid., p.313).

Ou seja, as pistas de contextualização, como o próprio Gumperz (1982, p.2 *apud* Miller, 2001, p.171) afirma, possibilitam a construção de

inferências indiretas, as quais se constroem em assunções prévias sobre o contexto, objetivos interacionais e relações interpessoais para gerar *enquadres* nos quais [os participantes da interação] possam interpretar o que está acontecendo (ênfase minha).

Dessa forma, a conjugação dos enquadres com as pistas de contextualização constituíram o arcabouço analítico para a minha interpretação dos excertos. No que concerne às pistas de contextualização, esclareço que procurei utilizar além das “lingüísticas”, as “para-lingüísticas” (Gumperz, 1992). No caso das “pistas para-lingüísticas”, pude perceber mais claramente aspectos fonológicos ligados à entonação de voz e pronúncia. Tal fato me fez lembrar do texto de Stubbs (1992), no qual o autor chama a atenção para a relevância de considerarmos outros aspectos no discurso tais como a entonação e o ritmo (ibid., p.105) para apoiar-nos na

compreensão “[d]o que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) no evento comunicativo em curso. A rigor, a entonação nos dá pistas da “atitude emotiva e valorativa do falante” (Freitas, 2000, p.137), constituindo a ligação entre o discurso verbal e o extraverbal (Bakhtin, 1976, p.12 *apud* Freitas, 2000, p.145). “[A] entonação é social por excelência” (ibid.), já que permite que “o discurso entr[e] diretamente em contato com a vida” (ibid.) pulsante na sala-de-aula onde Larissa e eu co-construímos nossas aulas.

Já em relação às “pistas não lingüísticas” (Gumperz, 1992), admito que uma gravação visual das aulas teria contribuído para eu observar mais minuciosamente tanto os meus “gestos, [...] mímica ou gesticulação facial” (Bakhtin, 1976 *apud* Freitas, 2000, p.145), quanto os de Larissa. Sendo assim, me vejo ecoando Miller (2001) quando a mesma admite em sua tese de doutorado (ibid.):

Eu não posso afirmar ter marcado as pistas de contextualização na minha transcrição de uma maneira refinada ou numa base regular, mas nós [Miller e seus assistentes de pesquisa] realmente mantivemos um registro de informações fonéticas e prosódicas, qualidade de voz, *tempo*<sup>61</sup> [ritmo], risos e alternância de código [lingüístico]<sup>62</sup> sempre que esses fenômenos eram percebidos como sendo especialmente significativos para o gerenciamento da interação momentânea e/ou [para] o desenvolvimento do encontro profissional como um todo (ibid., p.169).

Miller (ibid.) refere-se mais especificadamente às pistas para-lingüísticas (risos, dentre outras) e lingüísticas (alternância de código lingüístico). Pela relevância de sua observação para a minha análise na investigação atual, considero apropriada a inclusão de seu comentário. Destarte, na minha transcrição das interações, procurei registrar qualquer sinal que indicasse comportamento extra-lingüístico, tal como minha troca de fita do gravador analógico, durante o encontro com Larissa, concomitante com meu comentário em relação àquela ação, ainda que tal marcação possa não ter sido tão minuciosa e completa. Esclareço, no entanto, que não analisei a transcrição das interações do encontro e sim as interações da aula selecionada de 2007.

---

<sup>61</sup>A tese de Miller (2001) foi redigida em inglês, pelo fato da mesma ter realizado seu doutorado na Inglaterra. Em seu texto, o vocábulo “tempo” não foi escrito em itálico.

<sup>62</sup>Do original em inglês: “code switching”.

Finalmente, identifiquei certos elementos lexicais e algumas construções sintáticas que funcionaram como “pistas lingüísticas” (Gumperz, 1992), auxiliando-me na minha interpretação dos recortes selecionados.

Afirmo que ao interpretar as interações dos excertos selecionados da 18ª aula para o presente texto, aproveitei algumas ideias da análise que eu fizera no texto monográfico. Esclareço, no entanto, que não utilizei os “enquadres” (Goffman, 1974) como unidade analítica na monografia.

Não poderia finalizar este capítulo sem deixar de afirmar que minha intenção ao analisar os excertos escolhidos também está alinhada com Stubbs (1992, p.115), quando o mesmo afirma que “analisar o que acontece em salas-de-aula” (ibid., p.115) está em consonância com o desejo de melhor compreender as tensões socio-lingüísticas características do exercício pedagógico e não em “prejulgar o que acontece [no espaço educativo] como bom ou ruim” (ibid.). O cenário pedagógico e seus atores são por demais complexos para generalizações simplistas e empobrecedoras, pois estas desconsideram o lado humano e idiossincrático dos praticantes, assim como o aspecto social e dinâmico da atividade educativa.

No próximo capítulo, mostro tanto minha interpretação dos momentos escolhidos, quanto a de Larissa, alinhando-me, assim, com LeCompte e Goetz (1982 *apud* Nunan, 1992b, p.69 *apud* Miller, 2001, p.145) ao incluir “as experiências subjetivas” de todos os participantes da investigação atual.