



UnB

Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Orientadora: Ana Emília Fajardo Turbin

**AGÊNCIA E RESPONSABILIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A
AUTONOMIA DE ALUNOS DE INGLÊS EM UM CENTRO DE LÍNGUAS PÚBLICO
DO DF**

Kaio Maia Póvoa

Kaio Maia Póvoa

**AGÊNCIA E RESPONSABILIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A
AUTONOMIA DE ALUNOS DE INGLÊS EM UM CENTRO DE LÍNGUAS PÚBLICO
DO DF**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado – do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, da Universidade de Brasília. Área de concentração: Prática e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin.

Brasília - DF

Junho /2023

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PÓVOA, K. M. **Agência e responsabilidade: um estudo de caso sobre a autonomia de alunos de inglês em um centro de línguas público do DF.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2023, 102 f. Dissertação de Mestrado.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pa	Póvoa, Kaio Maia AGÊNCIA E RESPONSABILIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A AUTONOMIA DE ALUNOS DE INGLÊS EM UM CENTRO DE LÍNGUAS PÚBLICO DO DF / Kaio Maia Póvoa; orientador Ana Emilia Fajardo Turbin. -- Brasília, 2023. 102 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2023. 1. Autonomia. 2. Ensino-aprendizagem de línguas. 3. Agência. 4. Responsabilidade. 5. Multimodalidade. I. Fajardo Turbin, Ana Emilia , orient. II. Título.
----	---

AGRADECIMENTOS

Tenho sentimentos de gratidão pelos inúmeros fatores que possibilitaram para que o Mestrado fosse possível para mim. Foi a realização de mais uma etapa importante de vida e muitas pessoas foram essenciais.

À minha família nuclear, que sempre respeitou a minha autonomia em minhas escolhas e me ofereceu apoio fundamental para que eu pudesse ter força para enfrentar os inúmeros desafios emocionais e sociais.

Aos meus amigos e ao meu namorado, sem os quais eu talvez não tivesse uma referência tão próxima de respeito, acolhimento e escuta.

À SEEDF, por investir em minha educação, na confiança de que tenho muito a oferecer ao sistema público de educação básica do DF.

À equipe do PGLA, em especial ao Dr. Yuki Mukai, por me receber no programa de mestrado com tanto profissionalismo e prestatividade.

Aos professores do programa, cujas provocações, *feedbacks*, correções, leituras e debates foram essenciais para que a pesquisa nascesse, crescesse e desse frutos, em especial: Maria del Carmen de la Torre Aranda, Fidel Cañas Chavez e Lucia Maria Assunção Barbosa.

Aos membros da defesa final deste trabalho, cujos *feedbacks* foram essenciais e válidos para a finalização deste projeto.

À minha orientadora Ana Emília Fajardo Turbin, pela generosidade, disponibilidade, amorosidade, cuidado e respeito oferecidos, sem os quais minha trajetória teria sido impossível.

RESUMO

Este estudo de caso tem como objetivo principal refletir sobre a autonomia de alunos de inglês de um centro de línguas público do DF. O primeiro objetivo específico é analisar agência e responsabilidade dos mesmos, enquanto indicadores de autonomia, nas atividades de sala. O segundo é refletir sobre fatores que podem ter influência na autonomia dos participantes do estudo de caso, com foco em suas agências e responsabilidade. O terceiro é analisar o papel das professoras e do Centro de línguas, contexto de pesquisa, na autonomia de seus alunos. A fundamentação teórica deste projeto explora a autonomia como tema que se relaciona com inúmeros fatores, e que possui natureza multidimensional e complexa (BROWN; LEE, 2015; FREIRE, 2015; LITTLE, 2008; MAGNO E SILVA, 2008; NICOLAIDES, 2017; OXFORD, 2003; PAIVA, 2006). Agência e responsabilidade, indicadores de autonomia, são enfatizadas nas reflexões e análises feitas (AHEARN, 2001; BANDURA, 2016; BROWN; LEE, 2015; CHARLE & SZABÓ, 2000; ESTARNECK, 2022; FREIRE, 2015; LITTLE, 2003; NICOLAIDES, 2017; OXFORD, 2003). O estudo de caso traz a multimodalidade como fator que tem influência sobre a aprendizagem e autonomia dos alunos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO; 2020; KENSKI, 2013; KRESS, 2010) e problematiza o papel do professor e da escola no processo de construção e estímulo à autonomia em contextos tipicamente multimodais e tecnológicos (DIAS, 2015; FREIRE, 2015; 2018; LEFFA, 2003; MATTAR, 2013; PAIVA; BRAGA, 2008). Para atingir seus objetivos, esta pesquisa foi feita com os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação de aulas, diário e notas de campo, entrevistas semiestruturadas, questionários virtuais. Nos resultados, indícios de agência e responsabilidade são esquematizados em um mapa mental. Além disso, evidenciam-se que atividades e ferramentas multimodais e tecnológicas são as que mais propiciam o exercício da autonomia dos alunos participantes. Ademais, foram identificados diversos fatores que exercem influência sobre a autonomia individual de cada participante, como fatores pessoais, psicológicos, sociais, profissionais e existenciais. Por fim, também resultou-se que o perfil das professoras e o contexto de pesquisa deste estudo de caso possuem características importantes que podem afetar a autonomia dos alunos.

Palavras-chave: Autonomia. Ensino-aprendizagem de línguas. Agência. Responsabilidade. Multimodalidade. Papéis.

ABSTRACT

This case study's main goal is to reflect on the English student's autonomy in a public language center in Distrito Federal. The first specific goal is to analyze their agency and responsibility, as autonomy indicators, in classroom activities. The second is to reflect about the factors that may have an influence on the participants' autonomy, focusing on their agency and responsibility. The third is to analyze the teachers' and school's roles on the autonomy of their students. The literature review explores autonomy as a topic which relates to various factors and has a multidimensional and complex nature (BROWN; LEE, 2015; FREIRE, 2015; LITTLE, 2008; MAGNO E SILVA, 2008; NICOLAIDES, 2017; OXFORD, 2003; PAIVA, 2006). There's an emphasis on agency and responsibility in the reflections and analysis of this case study (AHEARN, 2001; BANDURA, 2016; BROWN; LEE, 2015; CHARLE & SZABÓ, 2000; ESTARNECK, 2022; FREIRE, 2015; LITTLE, 2003; NICOLAIDES, 2017; OXFORD, 2003;). This case study considers multimodality as a factor which influences on student's autonomy and learning process (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO; 2020; KENSKI, 2013; KRESS, 2010) and problematizes the teacher's and the school's role in the autonomy construction process in typically multimodal and technological contexts (DIAS, 2015; FREIRE, 2015; 2018; LEFFA, 2003; MATTAR, 2013; PAIVA; BRAGA, 2008). To reach its goals, this research was conducted with the following data collection instruments: class observations, journals and field notes, semistructured interviews, online questionnaires. In the results, indicators of agency and responsibility are organized in a mind map. Besides, there's evidence that multimodal and technological activities and tools are the ones that foster the student's autonomy the most. Moreover, various factors were identified as influential on the students' personal autonomy, such as personal, psychological, social, professional and existential factors. Finally, there are indications that the teacher's and context's profile have important characteristics that may affect student's autonomy.

Key-words: Autonomy. Language Teaching and Learning. Agency. Responsibility. Multimodality. Roles.

LISTA DE QUADROS, IMAGENS E GRÁFICOS

QUADRO 1: Participantes da turma 1, iniciantes.....	31
QUADRO 2: Participantes da turma 2, formandos.....	32
QUADRO 3: Diário de campo, exemplo de organização de datas.....	39
QUADRO 4: Observações de aula no diário de campo.....	39
QUADRO 5: Agência e Responsabilidade na A1.....	46
QUADRO 6: Agência e Responsabilidade da A3.....	50
QUADRO 7: A1, A2, A3 e A4.....	53
QUADRO 8: Visão da professora Paula sobre autonomia.....	73
QUADRO 9: O que os alunos acham da professora Paula.....	74
QUADRO 10: Visão da professora Mônica sobre autonomia.....	75
QUADRO 11: O que os alunos acham da professora Mônica.....	76
QUADRO 12: Visão dos alunos e das professoras sobre o Centro de Línguas.....	79
IMAGEM 1: Atividade do present continuous	44
IMAGENS 2 E 3: Exemplos do jogo Kahoot.....	47
IMAGEM 4: Mapa mental de agência e responsabilidade na prática.....	81
GRÁFICO 1: Motivos para o estudo de inglês.....	68
GRÁFICO 2: O que os participantes consideram importante para aprender inglês.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1C - Nível da turma 1, iniciantes do CIL

A1 - Atividade do present continuous

A2 - Atividade do Kahoot

A3 - Atividade com vídeo do Youtube

A4 - Atividade de projeto oral

ABP - Aprendizagem baseada em projetos

AVA - Ambiente virtual de aprendizagem

BNCC - Base nacional comum curricular

CIL - Centro interescolar de línguas

CRE - Coordenação regional de ensino

DF - Distrito Federal

EAPE - Escola de aperfeiçoamento de profissionais da educação

E6 - Nível da turma 2, último nível do currículo específico do CIL

LA - Linguística Aplicada

LDB - Lei de diretrizes básicas de educação nacional

SEEDF - Secretaria de estado de educação do Distrito Federal

PDE - Plano distrital de educação

PNE - Plano nacional de educação

PPP - Projeto político-pedagógico

TCLE - Termo de livre consentimento e livre esclarecimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização da pesquisa.....	1
1.2 Motivação de pesquisa.....	2
1.3 Objetivo geral.....	3
1.4 Objetivos específicos.....	3
1.5 Perguntas de pesquisa.....	3
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
2.1 Autonomia no ensino-aprendizagem de línguas.....	4
2.2 Agência e responsabilidade como indicadores de autonomia no processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	7
2.2.1 Agência como indicador de autonomia.....	8
2.2.2 Responsabilidade como indicador de autonomia.....	10
2.3 Repensando papéis para o desenvolvimento da autonomia do aluno.....	11
2.4 Autonomia em meios multimodais e tecnológicos: o aluno agente e responsável.....	15
2.3 A autonomia na BNCC e nos documentos oficiais dos centros de línguas do distrito federal..	19
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	23
3.1 O método.....	23
3.2 A natureza.....	25
3.3 Contexto de pesquisa.....	27
3.3.1 Os centros interescolares de línguas do DF - CILs.....	28
3.4 Participantes da pesquisa.....	30
3.4.1 Turma 1.....	31
3.4.2 Turma 2.....	32
3.5 Considerações éticas.....	34
3.6 Os instrumentos.....	36
3.6.1 Observação de aulas.....	36
3.6.2 Diário de campo.....	37
3.6.3 Entrevistas semi-estruturadas.....	40
3.6.4 Questionários.....	41
3.7 Procedimentos de análises de dados.....	42
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	43
4.1 Turma de iniciantes: Atividades propiciadoras de agência e responsabilidade.....	44
4.1.1 Uma competição sobre o Present Continuous.....	44
4.1.2 Uma atividade usando o Kahoot.....	46
4.2 Turma de formandos: Atividades propiciadoras de agência e responsabilidade.....	48
4.2.1 Atividade com vídeo do Youtube.....	48
4.2.2 O projeto oral.....	50
4.2 A autonomia de cada aluno participante da pesquisa.....	52
4.2.1 A autonomia de Zico.....	53

4.2.2 A autonomia de Chico.....	55
4.2.3 A autonomia de Albert.....	56
4.2.4 A autonomia de Mel.....	58
4.2.5 A autonomia de Amanda.....	61
4.2.6 A autonomia de Charles.....	64
4.2.7 Por que os participantes estudam Inglês.....	67
4.2.8 O que os alunos participantes consideram importante para aprender Inglês.....	69
4.3 As professoras participantes e o desenvolvimento da autonomia de seus alunos.....	71
4.3.1 A professora Paula e o estímulo à autonomia.....	72
4.3.2 A professora Mônica e o estímulo à autonomia.....	74
4.4 O CIL como espaço de estímulo à autonomia.....	76
4.4.1 Visão dos alunos e das professoras sobre o CIL.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
5.1 Analisando agência e responsabilidade na prática.....	80
5.2 Multimodalidade e seu potencial de propiciar a autonomia.....	82
5.3 Autonomia como tema complexo e sociocultural: fatores que influenciam na autonomia individual de cada aluno participante.....	84
5.4 As professoras e o CIL: sua contribuição para a autonomia dos alunos.....	85
5.5 Limitações deste estudo de caso.....	87
5.6 Possibilidades de pesquisas futuras.....	88
APÊNDICES.....	96
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTADORA PARA A SEEDF.....	96
APÊNDICE B - TCLE.....	97
APÊNDICE C - TCLE AO RESPONSÁVEL.....	99
APÊNDICE D - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	101
APÊNDICE E - PERGUNTAS E ALTERNATIVAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE.....	102

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo inicial, contextualizo os temas desta pesquisa e exponho minha motivação pessoal para este estudo de caso. Trago os objetivos e depois apresento as perguntas que nortearam o trabalho.

1.1 Contextualização da pesquisa

A autonomia no contexto educacional é tema de estudo de autores ao longo da história. O tema é explorado e problematizado por Freire (2015), que nos leva a vê-lo com uma abordagem crítica e questionadora dos sistemas sociais vigentes, fazendo-nos refletir sobre a variedade de fatores que têm influência sobre a autonomia das pessoas.

Freire (2015) investigou autonomia na área da educação e a Linguística Aplicada, doravante LA, vem investigando o tema no ensino-aprendizagem de línguas. Brown e Lee (2015), Magno e Silva (2008), Nicolaidis (2017) e Paiva (2006) também consideraram variados fatores que têm influências sobre a autonomia em suas pesquisas, desde os individuais e psicológicos aos sociais e políticos.

Diante da complexidade e característica multidimensional do tema, compreendi que agência e responsabilidade eram alguns dos fatores relevantes nas pesquisas sobre a autonomia, o que ajudou a, de certa forma, pesquisar o tema de forma mais específica, dada as limitações de tempo de pesquisa de um mestrado.

Pensar nas condições favoráveis para o estímulo ao desenvolvimento da agência e da responsabilidade do aluno me levou a problematizar os sistemas tradicionais de educação, em que o aluno é pouco convidado a participar e ter controle sobre o próprio processo (FREIRE, 2018). Diante disso, pensar em uma condição educacional de aprendizagem de línguas propícia para alunos autônomos (agentes e responsáveis) envolveu pensar nos contextos sociais multimodais e tecnológicos em que esses alunos se inserem.

A multimodalidade se tornou tema importante para entender o aluno em contextos tecnológicos, com um papel mais ativo e responsável pelo próprio caminho de aprendizagem (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A multimodalidade é característica não só dos contextos sociais, mas também está presente nas atividades e instrumentos tecnológicos utilizados em sala. Além disso, como a autonomia se processa de forma individualizada e diversa para cada pessoa (MAGNO E SILVA, 2008), a investigação dos fatores diversos

influentes na autonomia de cada participante da pesquisa trouxe reflexões interessantes para este estudo de caso.

O professor que ensina para o aluno que está imerso em redes e contextos multimodais também deve refletir sobre seu papel de educador na construção da autonomia de seus alunos, sendo mais facilitador de processos de escolhas feitas pelos próprios alunos. Este é um professor que possui uma série de características que buscam legitimar o processo do aluno, trazendo suas vozes à tona e oferecendo oportunidades de decisão diante da diversidade encontrada em sala de aula (BENDER, 2014; BROWN; LEE, 2015; FREIRE, 2015; KENSKI, 2013; NICOLAIDES, 2017).

Outro fator crucial para a construção de um ambiente educacional propício para alunos mais autônomos é a própria escola. O centro de línguas público do Distrito Federal, escola que constitui o contexto deste estudo de caso, possui documentos oficiais que orientam o trabalho a ser desenvolvido. A autonomia é eixo norteador e função social deles (BRASIL, 2018; DISTRITO FEDERAL, 2019), o que torna os temas desta pesquisa intrinsecamente relacionados com os princípios norteadores do contexto de pesquisa.

1.2 Motivação de pesquisa

Há 11 anos trabalho na SEEDF, na qual tenho lecionado inglês no ensino público do DF. Dei aulas por 2 anos e meio no ensino regular, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, ingressando como professor no centro de línguas, contexto de pesquisa deste estudo de caso.

Ter lecionado ao longo desses anos neste contexto escolar me fez refletir sobre a autonomia, tão desenvolvida em alguns alunos e pouco desenvolvida em outros. Por um lado, alguns alunos, sem nunca terem tido acesso a um ensino formal de inglês, já chegam na escola com um conhecimento e bagagem linguística impressionante, fruto de um caminho de aprendizagem mais ou menos autônomo. Por outro lado, alguns alunos parecem nunca terem tido um caminho autônomo de aprendizagem de inglês, sendo o professor um papel chave para o despertar desse caminho de construção da autonomia.

Essa discrepância me intriga e sempre me levou a buscar explicações e causas para ela: seriam fatores de personalidade, fatores psicológicos, fatores de desigualdade social, fatores políticos, fatores de acesso à informação e cultura? Essas inquietações sempre permearam o meu exercício como educador e busca por humanização e horizontalização da relação aluno-professor.

Na minha experiência, a educação transforma a vida das pessoas, com potencial de torná-las mais autônomas e donas da própria vida, modificando realidades e combatendo as forças que dizem que as pessoas não podem ser elas mesmas. A desigualdade social fica muito evidente na diversidade de alunos da sala de aula da escola pública e, na minha opinião, estudar e pesquisar sobre a autonomia na aprendizagem de línguas é uma forma de me qualificar para lidar com essas questões de modo a humanizar mais meu exercício como educador.

1.3 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo de caso é analisar a autonomia de alunos de inglês de um centro de línguas público do Distrito Federal, considerando os fatores que exercem influência para que o aluno seja mais autônomo na construção do seu conhecimento.

1.4 Objetivos específicos

- 1 Analisar a agência e a responsabilidade, enquanto indicadores de autonomia, de alunos de Inglês nas atividades de sala de um centro de línguas público do Distrito Federal.
- 2 Analisar fatores que têm influência na autonomia dos alunos de inglês, participantes do estudo de caso, em contextos extra escolares, com foco em suas agências e responsabilidade.
- 3 Analisar o papel das professoras e do centro de línguas, contexto de pesquisa, na autonomia dos alunos de inglês participantes do estudo de caso.

1.5 Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa advindas da minha lide como professor de inglês no CIL se consubstanciam em:

- 1 Como agência e responsabilidade, enquanto indicadores de autonomia, podem ser identificados na prática em um centro de línguas público do Distrito Federal?

2 Quais atividades são mais favoráveis ao estímulo da agência e da responsabilidade na aprendizagem de Inglês nesse contexto específico?

3 Além do professor e da escola, que outros fatores podem influenciar na autonomia dos participantes deste estudo de caso?

A seguir, na fundamentação teórica, exploro conceitos que se relacionam com as perguntas de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alguns autores, obras e conceitos são de fundamental importância para análise e discussão dos temas deste projeto. Primeiramente, é enfatizada a importância da autonomia de forma geral. Em seguida, os conceitos de agência e responsabilidade são expostos como indicadores de autonomia no processo de ensino-aprendizagem de inglês. A maneira como esses temas podem ser identificados na prática é de grande relevância para este estudo de caso, portanto também inclui papéis sociais, multimodalidade, meios digitais e tecnologias nesta fundamentação teórica.

2.1 Autonomia no ensino-aprendizagem de línguas

Autonomia tem uma variedade de abordagens possíveis de análise, a depender do tema de pesquisa e da área do conhecimento que se propõe a pesquisá-la. Portanto, trago, primeiro, a origem etimológica da palavra e visão filosófica sobre o tema. Em seguida, explico como o tópico pode ser abordado na educação e, por último, apresento algumas abordagens relevantes para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, onde enfatizo olhares sócio-políticos sobre o tema.

Etimologicamente, a palavra autonomia vem do grego antigo, e une os conceitos “si mesmo” e “lei, regra, norma” (AUTONOMIA, 2023). O mesmo dicionário faz referência ao filósofo Kant ao definir autonomia como “faculdade do ser humano de se autogovernar de acordo com seus padrões de conduta moral”. Importante esclarecer que Kant não exclui a influência do contexto em seu conceito de autonomia e liberdade, apenas enfatiza a capacidade de se aplicar a razão na conduta da própria vida, com o exercício de coragem e decisão, apesar de todas as sugestões e influências externas (KANT, 2004).

Na educação, Freire (2015) dedica uma obra inteira para falar sobre autonomia. Ele olha o tema sob lentes humanas filosóficas e associa virtudes à noção de autonomia, como dignidade, respeito, humildade, responsabilidade, agência e criticidade. No processo de tomada de consciência do seu meio social e dos papéis que exerce neles, o aluno tem a capacidade de tomar decisões menos condicionadas pelo meio e mais orientadas pelo exercício do seu poder de decisão. Desenvolver autonomia é dar condições apropriadas para que o sujeito decida por si mesmo, processo este que é ensinado e construído.

No contexto educacional, ainda em Freire (2015, p. 105), aprendemos que autonomia pode, e deve, ser construída. Entender que a autonomia é construída é assumir que ela não é inata ou dada. Para ele, é um imperativo ético o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Desenvolver autonomia é fazer com que o aluno tenha mais senso crítico sobre o meio em que vive, estimulando a tomada de consciência dos jogos de poder dentro dos quais ele se insere, fazendo com que o mesmo saia de um lugar de vitimismo social e se torne mais empoderado e crítico para transformar a sociedade. Este processo não deve ser imposto pelo professor ou pela escola, pois isso significa desrespeito à autonomia. Na verdade, o desenvolvimento da autonomia, para Freire, se ancora no respeito às diferenças e na construção, por parte do professor, de um espaço onde se processem reflexões e investigações constantes, de modo que o aluno tenha oportunidade de decidir por si mesmo, podendo transformar seu meio social. Nas palavras de Freire (2015, p. 105): “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.”

No contexto do ensino-aprendizagem de línguas, dentro da Linguística Aplicada, doravante LA, a autonomia pode ser investigada sob diferentes lentes e visões. O tema é analisado como um sistema complexo na visão de Paiva (2006, p. 90-101). Ancorada na teoria da complexidade de Morin (2005), a autora cita algumas características desses sistemas: caóticos, imprevisíveis, não-lineares, adaptáveis, dinâmicos e sensíveis a *feedback*. A autora relaciona, ainda, a autonomia com autoconfiança, motivação, estratégias individuais de aprendizagem, vontade do aprendiz, consciência do processo de aprendizagem, mudança nas relações de poder, dimensões sociais, individuais, políticas e psicológicas. A gama de fatores influenciadores dos processos de ensino-aprendizagem e da construção da autonomia vão do nível pessoal e individual a níveis sociais, históricos e políticos. Estarneck (2022), Franco (2009) e Paiva (2006) trazem explicações detalhadas sobre a autonomia na ótica da teoria da complexidade e do caos. Os temas considerados complexos, dentro dos quais está inserida a autonomia, segundo os autores, se relacionam com variados outros temas de forma não linear

e não previsível, incluindo relações sociais e culturais diversas. Portanto, entender a autonomia no ensino-aprendizagem de línguas inclui considerar uma gama de fatores segundo essa visão.

Em Magno e Silva (2008, p. 474), vemos que a autonomia, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, como Benson (2001, p. 47) afirma, deve ser visto como um tema multidimensional, que envolve diferentes contextos e histórias, o que faz com que a autonomia tome diferentes formas para cada indivíduo. Autonomia, na visão do autor, envolve controle sobre o próprio processo de aprendizagem. Baseada nas ideias de Oxford (2003), que complementa e expande a visão de Benson, Nicolaidis (2017, p. 28) traz a visão da autora, que afirma que a autonomia pode ser vista por uma perspectiva técnica, psicológica, sociocultural (I e II) ou político-crítica. Oxford afirma que cada uma dessas visões complementa a outra, articulando seus conceitos com temas como independência, auto-regulação, responsabilidade, agência, motivação e transformação social.

Neste estudo de caso, entendo autonomia como um tema complexo e priorizo uma visão sociocultural da autonomia. Nicolaidis (2017, p. 25-26) enfatiza a importância de aspectos sociais e culturais no desenvolvimento da autonomia sociocultural. Para a autora, o ensino-aprendizagem de línguas deve ir além do ensino que visa apenas a competência linguística e a realização de objetivos pessoais. Estas são importantes, mas devem estar atreladas aos aspectos sociais envolvidos no processo. Para a autora, a autonomia sociocultural tem a ver com a tomada de consciência do seu papel transformador do meio. Muitas motivações que fazem com que alunos queiram aprender uma segunda língua, por exemplo, envolvem fatores como reconhecimento social e senso de pertencimento. Neste sentido, Nicolaidis (2017, p. 22-25) constrói a ideia de que desenvolver agência e empoderamento tem a ver com estimular os alunos a se tornarem empoderados socialmente, desenvolvendo sua capacidade de agir no mundo através do aprendizado de uma segunda língua. Afinal, ter uma segunda língua oportuniza o sujeito a uma série de possibilidades sociais e pessoais, envolvendo realização de sonhos, (re)conhecimento de culturas diversas e contato com visões de mundo diferentes. É neste sentido que a autora defende que a autonomia sociocultural envolve responsabilidade social, negociação de ideias e interação entre as pessoas.

A teoria sociocultural de Vygotsky (2002) traz contribuições essenciais para uma visão sociocultural da autonomia. Esta teoria defende que nós humanos utilizamos artefatos culturais como mediadores de tudo o que fazemos, para que possamos atingir os nossos objetivos. Por exemplo, um centro de línguas e os professores dele podem servir como

mediadores para que os alunos atinjam seus objetivos de aprender uma língua. Lantolf (2006, p. 70) diz que não só utilizamos artefatos como mediadores, mas que também somos capazes de criá-los por nós mesmos, pois somos capazes de regular nossas ações, usando nossa capacidade de decisão. Neste sentido, somos capazes de mediar o nosso próprio processo de aprendizado, tomando as rédeas de nós mesmos, exercendo mais autonomia. Nesta visão sociocultural, estamos mediando e sendo mediados a todo momento, seja por objetos, símbolos, ferramentas digitais e mídias, ou por relações e práticas sociais, pares, familiares e professores. Como nossa mente se desenvolve por mecanismos de mediação, sendo a linguagem, como afirma Vygotsky, o principal deles, é crucial que se considere os meios em que o sujeito, envolvido no processo de ensino-aprendizagem, circula, vive, trabalha e se diverte, por exemplo. Ao levar em conta os fatores do meio social e as formas de mediação, maximiza-se a capacidade de o educador compreender a realidade de seus alunos, buscando desenvolver neles a consciência de que eles também têm o potencial de serem mediadores das sociedades em que vivem. É, acima de tudo, por meio da linguagem que os sujeitos desenvolvem a capacidade de se tornarem autônomos e críticos. A sala de aula se constitui como espaço pleno de oportunidades de mediação, em que os alunos, com suas histórias particulares e gostos individuais, se inserem para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça.

Autonomia, portanto, pode ser vista por diferentes ângulos. Ela pode ser vista sob as lentes da complexidade e também por uma perspectiva sociocultural, abordagens estas que não excluem uma à outra. Agência e responsabilidade, conceitos bastante presentes dentro da LA, constituem indicadores importantes de autonomia, o que abordo com mais detalhes na próxima seção.

2.2 Agência e responsabilidade como indicadores de autonomia no processo de ensino-aprendizagem de línguas

Autonomia se relaciona com inúmeros outros temas relevantes (BENSON, 2001; ESTARNECK, 2022; FRANCO, 2009; FREIRE, 1996 [2015]; PAIVA, 2003). Nesta seção, procuro afunilar o entendimento do complexo tema da autonomia, especialmente no que tange o ensino-aprendizagem de línguas. Em primeiro lugar, abordo a forte relação entre autonomia e agência (AHEARN, 2001; BANDURA, 2016; BROWN; LEE, 2015; ESTARNECK, 2022; NICOLAIDES, 2017; OXFORD, 2003). Em seguida, abordo a relação entre autonomia e responsabilidade (BROWN; LEE, 2015; CHARLE & SZABÓ, 2000;

FREIRE, 1996 [2015]; HOLEC, 1981; LEGENHAUSEN, 2003; NICOLAIDES; TÍLIO, 2011; RIDLEY, 2003; USHIODA, 2003).

2.2.1 Agência como indicador de autonomia

O conceito de agência não se relaciona apenas com autonomia, mas com outros temas, a depender da área do conhecimento que a analisa. No entanto, ao explorar conceitos e ideias de pesquisadores de autonomia, a ideia de agência aparece frequentemente, o que justifica a escolha desse tema. Trago aqui algumas definições e ideias sobre agência, a fim de relacioná-la com a autonomia.

Os entendimentos sobre agência muitas vezes a relacionam à vida social das pessoas. Na antropologia, Ahearn (2001, p. 109 - 115) define agência como “ação socioculturalmente mediada”. Ela esclarece que a agência não constitui o simples exercício do livre-arbítrio e, ao fazê-lo, a antropóloga linguista reconhece que a sociedade e a cultura têm influência sobre nossas ações, pois nossas diferentes agências - possibilidades de ações - sempre estão socialmente inseridas. Ahearn (2013, p. 241) reconhece a agência e suas diferentes expressões como tema complexo, com uma infinidade de fatores relacionados à ela.

Na psicologia, Bandura (2016, p. 165-166) também relaciona a agência com estruturas sociais. Nessa visão, o exercício da autonomia das pessoas não está separado dos contextos dentro dos quais elas se inserem. Na verdade, o desenvolvimento da agência consiste em tornar as nossas reações ao meio (sobre o qual muitas vezes não temos controle) mais conscientes e controlados pelas nossas ações e intenções. Nossa autonomia, afirma o autor, está de certa forma condicionada pelo meio, mas não determinada por ele, o que não exclui as nossas possibilidades de concretizar o que desejamos a nível individual. Pelo contrário, o exercício da agência nos torna mais autônomos e potencialmente transformadores do meio no qual nos inserimos.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas e em LA, o modelo sociocultural de autonomia proposto por Oxford (2003, apud NICOLAIDES; TÍLIO, 2011, p. 289-290) reconhece a agência como o poder de controlar o próprio processo de aprendizagem por meio da autorregulação, especialmente no que a autora expõe na autonomia sociocultural I. Além disso, na autonomia sociocultural II, a agência se processa no sentido de fazer parte de um grupo de pessoas, potencializando as possibilidades de ação daquela pessoa em seus meios sociais e no mundo. Dessa forma, quando falamos em autonomia sociocultural de forma geral,

reconhece-se a existência de agências de motivação individual e também coletiva para a aprendizagem de uma língua.

Nesse contexto, Nicolaidis (2017, p. 23) associa agência e empoderamento à autonomia sociocultural. A autora, em uma visão freiriana, acredita que a autonomia é construída à medida que aprendemos a ser mais agentes e empoderados. Nessa visão, a agência tem a ver com um processo de decisão que envolve livre-arbítrio e relação com o meio. A decisão de estudar uma nova língua, por exemplo, envolve agência porque é uma tomada de decisão que pode ser mais ou menos autônoma e que, muitas vezes, advém de uma vontade de transitar por novos espaços sociais e construir novas formas de estar no mundo (LANTOLF; PAVLENKO, 2000 apud NICOLAIDES, 2017). Dessa forma, o exercício da agência é uma constante negociação e interação entre fatores sociais e externos e fatores identitários e internos. Novas formas de agir no mundo se relacionam com novas possibilidades de existir no mundo, formando uma relação forte entre autonomia, agência e identidade. O sujeito agente e empoderado, que negocia fatores internos e externos, dessa forma, tem mais chances de tomar as rédeas de sua própria aprendizagem de línguas e de sua própria vida.

Ainda no contexto da Linguística Aplicada, Brown e Lee (2015, p. 84, tradução nossa) definem agência como “a capacidade de fazer escolhas, assumir o controle, autorregular-se e lutar por seus objetivos em contextos socioculturais”¹. Para estes autores, motivação e agência estão intrinsecamente relacionadas e constituem ingredientes essenciais para o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Uma pessoa motivada tem mais possibilidades de ser mais agente em seus meios sociais, com o exercício de seu poder de decisão e escolha. Esse poder pode ser exercido tanto nos contextos educacionais, com a tomada de decisões para o próprio desenvolvimento linguístico na aprendizagem de línguas, quanto em outros contextos, usando a língua como instrumento para conquistar e acessar outros espaços sociais, como fazer uma viagem a outro país, estudar no exterior ou buscar um emprego em que uma língua adicional seja requisito básico.

Entender agência como indicador de autonomia, como abordado nos parágrafos anteriores desta seção, é buscar relacionar decisões individuais com os contextos sociais nos quais elas se inserem, o que inclui o contexto escolar. É também construir novas formas de agir e existir no mundo. Neste sentido, exercitar a agência no processo de

¹ No original: “Agency, which lies at the heart of language learning, is the ability of learners to make choices, take control, self-regulate, and thereby pursue their goals as individuals within a sociocultural context.” (BROWN; LEE, 2015, p. 84)

ensino-aprendizagem de línguas é um processo que ajuda no desenvolvimento da autonomia, relacionada a aspectos linguísticos e sociais, e envolve elementos como auto-regulação, identidade e motivação.

2.2.2 Responsabilidade como indicador de autonomia

Essa seção discorre sobre a forte relação entre autonomia e responsabilidade. Começo com uma abordagem mais geral e aprofundo a análise dos temas citados, no contexto de aprendizagem de línguas.

No contexto da educação, a noção de responder por si mesmo e responsabilizar-se pela própria vida está presente no desenvolvimento da autonomia e se relaciona com o exercício de valores éticos (FREIRE, 2015, p. 91). Nas palavras do próprio autor, “o educando que exercita a sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade por suas ações.” Ele associa a autonomia e responsabilidade com tomada consciente de decisões, em um processo educacional, político por natureza, que estimule os alunos a se tornarem protagonistas e transformadores da própria história.

Ao tratar da aprendizagem de línguas, Legenhausen (2003, p. 67) afirma que a autonomia dos alunos é desenvolvida à medida que eles, com a ajuda do professor e da multiplicidade de fatores que envolve a sala de aula, tomam consciência de seus processos de aprendizagem e aprendem a se responsabilizar pelo próprio aprendizado. Ridley (2003, p. 87) também destaca o papel do professor no processo de construção da autonomia do aluno, enfatizando sua importância no estímulo para que o aluno tenha consciência, motivação e reflexão sobre a língua que está sendo aprendida, de modo que ele se responsabilize cada vez mais pelo próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, segundo os autores, o professor tem papel crucial na construção da autonomia dos alunos, pois é ele quem estimula e cria oportunidades para que os alunos se tornem responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.

Brown e Lee (2015, p. 75) concordam com Rubin (1975) ao enfatizar que responsabilidade é uma característica de um aluno autônomo, como um aluno que toma a iniciativa por seu aprendizado, exercendo controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. O autor associa responsabilidade e autonomia com um princípio de auto-regulação, que diz que o aluno deve fazer esforços deliberados e orientados a um objetivo a fim de obter sucesso, se tornando mais autônomo para continuar suas jornadas

dentro e fora de sala de aula (BROWN; LEE, 2015, p.75, tradução nossa). Nas palavras dos autores:

“Mastery of an L2 will depend to a great extent on learner’s ability to proactively take charge of their learning agenda, to make deliberate, goal-directed efforts to succeed, and to achieve a degree of autonomy that will enable them to continue their journey to success beyond the classroom and the teacher.” (BROWN; LEE, 2015, p. 75)

Ao enfatizarem a importância do aspecto social da autonomia, Nicolaidis e Tilio (2011, p. 308) a definem como “um indivíduo capaz de se responsabilizar por seu próprio processo de aprendizagem, consciente de seu papel como agente sócio-histórico, modificador de seu contexto social.” Dessa forma, os autores associam não só a responsabilidade a autonomia, mas também a agência. Ushioda (2003, p. 95) também destaca o social e as relações entre as pessoas ao enfatizar a importância da participação dos alunos. Para a autora, as negociações feitas em sala, como as que envolvem regras, objetivos, projetos, atividades e trabalhos em grupo, devem ser negociadas com os alunos, o que é essencial para a promoção da autonomia, pois, dessa forma, cada um tem responsabilidade e participação clara dentro de um processo coletivamente colaborativo. Dessa forma, estar consciente de seu papel, seja ele dentro ou fora de sala de aula, é essencial para que se tenha responsabilidade sobre o próprio processo e se tome as rédeas sobre a própria vida. Charle e Szabó (2000, p. 4) também reconhecem a importância de ambientes colaborativos para a aprendizagem e afirmam que professor e aluno devem assumir, cada um, sua responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, o que requer certa autonomia de cada um deles, para que haja sucesso neste contexto que envolve colaboração e atitude responsável.

Vimos nesta seção que autonomia e responsabilidade se relacionam profundamente com temas como consciência, decisão, motivação, reflexão, controle, auto-regulação, agência, protagonismo e colaboração.

2.3 Repensando papéis para o desenvolvimento da autonomia do aluno

Nesta seção, problematizo o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que se construa uma relação mais estimuladora da autonomia do aluno. Primeiro, trago autores com uma visão crítica dos sistemas tradicionais de educação e a importância de sua desconstrução. Em seguida, uma ênfase nos papéis para o estímulo à autonomia no processo de ensino-aprendizagem de línguas e, por último, problematizo o papel do professor e do aluno do século XXI.

Na pedagogia crítica, Freire (2015) dedica uma obra inteira para repensar o papel do professor que estimula a autonomia de seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para ele, o professor, antes de pensar em qualquer atividade de sala, deve se lembrar de que o seu fazer pedagógico envolve seres humanos, e, nesse sentido, a ética é essencial (FREIRE, 2015, p. 58). O fazer ético envolve uma série de virtudes, todas de vital importância para o professor que estimula a autonomia. Apenas para citar algumas, o professor deve ter humildade, respeito aos saberes dos educandos, rejeição a qualquer forma de discriminação, responsabilidade e escuta (FREIRE, 2015). A construção da autonomia envolve a tomada de consciência dos papéis sociais que se exerce na vida. Nesse processo, ao invés de se sentir determinado pelo seu meio, o aluno autônomo deve se perceber condicionado pelo meio, dentro do qual ele tem como expressar a própria voz e tomar atitudes. Ao ter consciência dos seus espaços e da própria identidade, processo esse estimulado pelo professor, o aluno tem como se colocar conscientemente na função de sujeito e de agente de mudança, reconhecendo sua própria história e cultura. Em sua obra, Freire (2015) nos convida a refletir sobre um professor que acredita no potencial transformador de seus alunos, tratando-os com dignidade, convidando-os a tomar a palavra em sala de aula e buscando construir um espaço em que suas inquietações de vida sejam parte viva do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor que estimula autonomia representa uma quebra brutal ao papel tradicional do professor dominador, que apenas dá aulas expositivas, colocando seus alunos em posição passiva (FREIRE, 2018, p. 111).

Alinhado às concepções freireanas, Luke (2004, p. 25) problematiza o papel do professor e do aluno, defendendo que se deve ter uma visão crítica do processo educativo, em prol da conscientização dos jogos de poder dentro dos quais professor e aluno se inserem. Para ele, o professor de línguas deve assumir uma postura crítica no processo educativo, a fim de que os envolvidos alcancem não só transformação e crescimento pessoal, mas também possibilidade de mudar o sistema educativo e social de forma geral (LUKE, 2004, p. 28). Leffa (2003, p. 9) também problematiza o sistema tradicional de educação para o desenvolvimento da autonomia. Para ele, “para que haja autonomia, deve também haver empenho do professor”, pois, de certa forma, para o professor que se identifica com um sistema tradicional, abrir mão do controle de sala para que seus alunos sejam mais autônomos pode representar risco à autoridade dele, insegurança, descontrole e medo do que outros colegas possam pensar. No entanto, o autor deixa sua opinião clara ao afirmar que ensino formal não é tudo que precisamos, pois ensinar autonomia também significa ensinar a se portar socialmente, empoderando os alunos nesse processo. Ao invés de ter sua autoridade

posta em risco, o professor que estimula a autonomia propicia um ambiente de divergência e debate de ideias, promovendo enriquecimento e diversidade (LEFFA, 2003, p. 17). Uma educação crítica que busca empoderar os alunos têm potencial altamente transformador, pois pessoas empoderadas, conscientes e críticas têm mais chances de fazer algo para lidar com as injustiças encontradas em suas vidas, exercendo agência e responsabilidade pelas próprias vidas.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, Dam (2003, p. 135) afirma que o professor tem responsabilidade vital no desenvolvimento da autonomia de seus alunos. A autora desenvolve a ideia de que o professor deve ter consciência do seu papel nesse processo, desenvolvendo planos de aulas, materiais e avaliações propícios para que seus alunos tenham participação ativa em suas aprendizagens, com oportunidades de escolhas e compartilhamento de ideias com outros alunos (DAM, 2003, p. 145). Isso demanda um esforço consciente do professor, pois ele mesmo está inserido em um contexto educacional que, na maior parte das vezes, espera uma postura mais alinhada com um sistema tradicional de educação. O professor que tem um controle centralizado da aula, como afirmam Paiva e Braga (2008, p. 458), pode representar obstáculos para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. As autoras afirmam que o professor deve preparar um ambiente em que haja espaço para diversidade, interação e distribuição do controle das atividades, em que cada aluno é um agente com um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Ainda sobre a aprendizagem de uma segunda língua, Brown e Lee (2015, p. 101) afirmam que os professores devem permitir que a voz dos seus alunos seja desenvolvida. Nesse sentido, o professor tem papel fundamental na criação de um ambiente em que as emoções, opiniões e ideias dos alunos façam parte da sua aprendizagem. Ao convidar o aluno a fazer escolhas e exercitar agência, o professor ajuda para que a autonomia de seus alunos seja desenvolvida. O professor, segundo os autores, é quem cria as oportunidades para que os alunos exercitem sua agência dentro e fora de sala de aula, trazendo, por exemplo, tarefas que encorajem os alunos a expressarem suas vozes.

Enfatizando a influência dos meios sociais na aprendizagem de línguas, Norton e Tooley (2004, p. 1) entendem que a linguagem não é apenas um meio de expressão de ideias e comunicação, mas sim um meio de entendimento da própria vida como um todo, abrindo possibilidades para o futuro. O professor que entende linguagem e papel social como intrínsecos, transforma a experiência de aprendizagem em oportunidades de reflexão e agência na vida não só individual, mas também social. Nesse sentido, o aluno de línguas se torna mais autônomo à medida que exerce papéis sociais ativos em suas comunidades de

prática, entendido como um grupo de pessoas que compartilham interesses e paixões pelo estudo de algo (WENGER, 2015). A participação em suas comunidades de prática é uma forma de o indivíduo estar em interconexão com o mundo, ampliando suas possibilidades de ação, construindo uma identidade mais autônoma, como afirma Estarneck (2022) nas conclusões de sua pesquisa envolvendo autonomia sociocultural, motivação e identidade. Ao enfatizarem a importância desse tipo de autonomia, Nicolaidis e Tílio (2011, p. 308) a definem como “um indivíduo capaz de se responsabilizar por seu próprio processo de aprendizagem, consciente de seu papel como agente sócio-histórico, modificador de seu contexto social.” Sendo ainda mais específica, aqui traduzindo de forma livre ideias de um artigo em inglês, Nicolaidis (2003, apud NICOLAIDES; FERNANDES, 2008, p. 498-499) diz que o aluno autônomo deve ser capaz de definir seus objetivos, ser responsável por seu processo de aprendizagem, ter estratégias para trabalhar de forma independente fora de sala de aula, buscando soluções para suas dificuldades, exercitar autoavaliação e tornar-se consciente de seu papel modificador do meio.

Pensando nos papéis exercidos em uma sociedade tecnológica e digital, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177-178) defendem uma pedagogia que entende o aluno como *designer*. Em uma abordagem como esta, altamente estimuladora de autonomia, que leva em conta o fato de que os alunos estão imersos em meios digitais e tecnológicos, os alunos devem trazer sua própria visão particular de mundo, impressões e interpretações sobre a realidade para a sala de aula. Nessa concepção, o aluno tem espaço e voz nas atividades, podendo trazer seus contextos sociais e inquietações de vida para dentro da sala de aula, tornando-os coautores das atividades e projetos em aula e ainda mais responsáveis sobre o próprio processo de aprendizagem. Entender os estudantes como construtores de significado, alunos como *designers*, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177-178), significa estimulá-los a agir e tomar decisões não só em sala de aula, mas em suas próprias vidas, exercendo uma educação libertadora e transformadora dos meios sociais injustos, o que é uma verdadeira ruptura ao sistema bancário de educação descrito por Freire (2018, p. 82-83). Prensky (2012, p. 137) desenvolve a ideia de que é necessário romper com os sistemas tradicionais de educação, voltando o processo educativo para o aluno, utilizando as tecnologias como um meio para isso, pois elas tem grande potencial de tornar os alunos mais ativos e motivados. “Novas tecnologias tendem a mudar os nossos estilos de vida”, como afirma Mattar (2013, p. 12), o que cria novas formas de existir e transitar socialmente nos meios digitais, além de novas formas de aprendizagem. As gerações atuais aprendem mais fazendo, com interações em grupo e exercitando sua capacidade multitarefa e exploratória

(MATTAR, 2013, p. 14). O aluno que exercita sua agência e responsabilidade, desenvolvendo sua autonomia em meios digitais, nos convida a pensar em uma nova forma de educação, com um sistema educacional que utiliza tecnologias para potencializar e atualizar o processo de ensino-aprendizagem.

Buscar desenvolver novos papéis mais estimuladores de alunos autônomos não é tarefa fácil. Isso porque envolve a desconstrução não só de um sistema rígido de educação, mas também dos papéis que tradicionalmente se exercem dentro deles. Estimular para que o aluno seja mais autônomo envolve não só o convite para que haja tomada de responsabilidades dentro do próprio processo de aprendizagem de línguas, mas também a construção de uma identidade mais agente, responsável e participativa em seus meios sociais, especialmente nos contextos típicos do século XXI, tema este aprofundado na próxima seção.

2.4 Autonomia em meios multimodais e tecnológicos: o aluno agente e responsável

Ao pensarmos em uma sociedade globalizada e cada vez mais digitalizada, reflexões surgem com respeito à autonomia. Nesta seção, explico a relação entre multimodalidade e autonomia. Em seguida, explico como os meios digitais globalizados do século XXI podem ser úteis no desenvolvimento da autonomia no contexto educacional, o que pode estimular a agência e a responsabilidade dos alunos, com ênfase em ferramentas que estimulem motivação, colaboração e investigação.

Multimodalidade é entendida como a combinação de diferentes modos semióticos, visuais, auditivos, gestuais, verbais, não-verbais, por exemplo (KRESS, 2010). Textos, formas de comunicação e representações culturais, para o autor, são tipicamente multimodais. Textos são formas que encontramos de materializar as complexidades de nossas vidas (KRESS, 2010, p. 92), e isso acontece com a utilização de diferentes modos semióticos. Utilizamos textos de diversos modos, como na escrita, nos gestos, no visual e nos movimentos, por exemplo, para nos comunicarmos. Todo texto, como algo que carrega sentido e que expressa um significado, é multimodal por natureza, apesar de poder enfatizar alguns modos sobre outros, o que torna o processo de comunicação multifacetado e complexo. Para que a comunicação aconteça, utilizamos uma combinação única de modos semióticos. Estes, dessa forma, representam meios para que a comunicação se estabeleça, funcionando como mediadores da comunicação (DIAS, 2015, p. 309). A multimodalidade evidencia movimentos complexos de diferentes modos semióticos, presentes em tudo que queira comunicar algo. Um modo sempre tem um motivo para existir, e, como consequência, a nossa

preferência e afinidade por determinados modos semióticos em detrimento de outros pode revelar aspectos importantes da nossa própria história, contexto cultural e personalidade (STEIN, 2004, p. 104-105). Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia de uma pessoa constitui um processo multimodal todo específico e particular, especialmente quando pensamos em contextos digitais e tecnológicos.

Os meios tecnológicos e digitais são multimodais, colaborativos e dinâmicos. Segundo Kress (2010), os meios tecnológicos e digitais utilizam variados modos para a comunicação, como um vídeo, rede social ou conversa por aplicativos, que unem sons, imagens, movimentos e gestos como forma de expressar um sentido. A característica tipicamente multimodal dos meios de comunicação digitais criam potencialidades (*affordances*, em inglês) (DIAS, 2015, p. 307), ou seja, novas oportunidades e formas de ação. Os novos espaços e papéis sociais típicos da sociedade globalizada e digitalizada são altamente convidativos e propiciadores de ambientes onde passamos a exercitar mais autonomia e liberdade de ir e vir, acessando conteúdos de forma fácil e instantânea. É uma nova realidade, em que novas formas de pensar e agir estão presentes em contextos colaborativos, participativos e interculturais (DIAS, 2015, p. 311). Há grande interação entre as pessoas constantemente, com significados sendo construídos individualmente e em pequenos e grandes grupos e comunidades. Esses contextos multimodais atuais, que se dão em boa parte de forma online, segundo Barton e Lee (2015, p. 48), são dinâmicos e se transformam mais rapidamente que os textos multimodais de outras épocas, por exemplo os de mídias impressas. Toda essa natureza de transformação constante dos contextos multimodais fazem surgir novidades a todo momento e convida os sujeitos envolvidos a desenvolverem papel ativo e exercitar agência nos contextos em que circula, com criação e consumo de conteúdo, além de pesquisas constantes.

Em um ambiente de ensino-aprendizagem envolvendo tecnologias e meios digitais, a noção de multimodalidade nos inclina a perceber o aprendizado como um processo multimodal individual e particularizado, ao invés de um acúmulo de conhecimento semelhante para todos os alunos, o que exige flexibilidade, abertura e respeito à diversidade e autonomia de cada um. Nesse sentido, pode-se usar as tecnologias como meios interessantes de cultivar e estimular a autonomia dos alunos. Esses espaços propiciam ao aprendiz possibilidades de escolha, que potencializam as chances de o mesmo construir seu próprio aprendizado, responsabilizar-se pelo processo e traçar caminhos que sejam mais interessantes para si, segundo os próprios gostos. Os ambientes virtuais do século XXI têm grande potencial de propiciar agência e tomada de decisão de quem os utiliza. É possível estabelecer

filtros para se ter acesso ao que interessa, fazer pesquisas rápidas para acessar conteúdos específicos, participar de discussões interpessoais ou grupais, fazer postagens escritas, visuais ou auditivas, tudo isso a critério de quem utiliza as ferramentas. Kenski (2013, p. 87-89) nos convida a repensar o papel da escola nesses contextos e, nesse sentido, ela deixa de ser meramente uma fonte de informações, por exemplo, pois se torna uma fonte de informações quantitativamente escassa, se comparada ao turbilhão de informações e redes proporcionado pela Internet, a qual abre espaços ricos de interação e colaboração entre participantes. O papel do professor nesse cenário deve ser o de mediador e potencializador de espaços colaborativos e de equipe, em que o aluno é estimulado a ter mais autonomia, poder de ação e envolvimento entre pares (MOORE; KEARSLEY, 2001, apud KENSKI, 2013, p. 85).

A combinação e alternância de diferentes modos semióticos (visual, auditivo, tátil, gestual, espacial, etc), muito presentes nos ambientes virtuais, aplicativos e jogos desse século, tornam o processo de ensino-aprendizagem extremamente multimodal (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 184-187). Os autores entendem a construção de significados do sujeito do século XXI como multimodal por natureza, e, nesse sentido, eles defendem e enfatizam o poder que a multimodalidade e alternância entre modos pode e deve ter nos ambientes de aprendizagem. A separação entre os modos era mais evidente no passado e se torna cada vez menos evidente com a expansão dos meios digitais, com inovações constantes que são cada vez mais fluidas, personalizáveis e dinâmicas e isso pode ser utilizado a favor do desenvolvimento da autonomia dos alunos e no processo educativo como um todo. Warschauer (1997) já previa que a utilização de tecnologias poderia fazer com que o aluno participasse ainda mais das aulas, pois ele teria mais oportunidades para isso, especialmente com o uso de smartphones, fóruns, chats, comunidades e redes sociais, por exemplo. Além disso, a amplitude de possibilidades de interação entre as pessoas proporciona ao aluno maiores chances de exercer autonomia, decidindo quando e onde usar os conhecimentos construídos em aula. Paiva e Braga (2008, p. 462) afirmam que a tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, pois aumentam as oportunidades de aprendizado. A autonomia nos meios digitais é algo a ser construído e esse processo todo pode ser exercitado e estimulado nos contextos educacionais de forma geral.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem de línguas nos meios digitais, Brown e Lee (2015, p. 246) afirmam que os limites entre diversão e aprendizagem são difíceis de se estabelecer. Isso acontece especialmente porque estamos imersos em contextos onde os games são parte não só do entretenimento das pessoas, mas também do processo de aprendizagem. O aprendizado sério deve integrar entretenimento como uma forma de engajamento dos alunos,

como afirma Mattar (2013, p. 19). Nos games, o aluno tem papel ativo, criando seus próprios percursos, determinando como ele mesmo aprende, exercendo mais liberdade e autonomia. Os games, para o autor, representam um ambiente colaborativo, interativo e competitivo, em que o erro e o fracasso não representam o fim de uma trajetória, pois sempre teremos chances de recomeçar e tentar novamente de onde paramos. Com isso, somos convidados a pensar na utilização de jogos e ferramentas digitais, multimodais por natureza, com objetivos linguísticos e pedagógicos como uma forma de tornar o processo de aprendizagem de línguas mais motivador, dinâmico, divertido e propiciador de agência e responsabilidade. O aluno, ao familiarizar-se com as ferramentas digitais e jogos em sala de aula, pode ser convidado a fazê-lo em casa ou em outros contextos por conta própria, o que pode ser uma excelente forma de exercer sua autonomia na aprendizagem de línguas em seus contextos sociais.

Os meios digitais podem ser instrumentos para o exercício da colaboração na aprendizagem de línguas. Brown e Lee (2015, p. 246) chamam a atenção para o fato de que a utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de línguas é uma oportunidade de colaboração. As redes sociais, por exemplo, são formadas por um grande número de pessoas que colaboram entre si para a criação de conteúdos e inúmeras outras ações, como compartilhamentos, comentários, curtidas e edições. A colaboração envolve trabalho em equipe, em que cada um assume a sua responsabilidade pela contribuição trazida ao todo, com o exercício de sua agência e autonomia. Dias (2015, p.320) afirma que, para aprendizagem de Inglês em contextos tipicamente multimodais do século XXI, é necessário que as atividades desenvolvidas envolvam um processo significativo e autêntico de colaboração, onde haja compartilhamento de ideais e desafios que envolvam o mundo real, sendo necessário sair da artificialidade criada por ambientes escolares mais tradicionais. Nesse sentido, trabalhos em grupos e pares, com papéis claros, são uma ótima forma de fomentar autonomia e desenvolvimento de habilidades sociais e linguísticas. Trabalhos e tarefas que envolvam compartilhamento de ideias e criação de conteúdo online também são formas de fomentar o trabalho colaborativo.

A investigação é algo importante para um contexto escolar que busque a construção da autonomia, e isso pode ser facilitado pelos meios digitais e multimodais. Freire (2015, p. 85) já enfatiza a importância de estimular a curiosidade dos alunos, e processos investigativos são grandes aliados para tal. Criar oportunidades para que o aluno investigue algo por conta própria, usando mecanismos multimodais e digitais de pesquisa, por exemplo, é um cenário interessante para que ele exerça sua agência, seu poder de ação, decisão e busca por soluções, o que contribui para a construção de sua autonomia dentro e fora da escola. A investigação

pode estar inserida no ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, com deveres de casa e projetos que envolvam pesquisa. Nesse sentido, a aprendizagem baseada em projetos - ABP - se mostra como uma metodologia, ou abordagem, promissora para o século XXI (BENDER; 2014, p. 21), o que envolve, em sua essência, investigação. Bender (2014, p. 43-57) esclarece que esta abordagem enfatiza e potencializa habilidades cruciais, como cooperação, investigação, contribuição para a comunidade, criação de significado em meio à superabundância de informações dos meios tecnológicos e digitais e desenvolvimento da voz e escolha do aluno. Bender (2014, p. 71-105) afirma, ainda, que a escola do século XXI deve se adaptar às novas realidades sociais em meios digitais e tecnológicos, sugerindo uma série de ferramentas que podem ser úteis nesse processo, como a utilização de *laptops*, *games*, *websites*, redes sociais e *webquests*. Dias (2015, p. 315) coloca as *webquests*, tarefas multimodais *online* que envolvem investigação, pesquisa, colaboração, comunicação, criatividade e criticidade, como exemplo de ferramenta prática para o ensino-aprendizagem de Inglês no século XXI. A autora enfatiza a necessidade de uma nova pedagogia cada vez mais ancorada nas necessidades de uma nova era digital. Dessa forma, trazer o aluno para dentro do processo de construção de projetos e atividades desenvolvidos na escola, tornando-os responsáveis pelo processo, com temas reais, socialmente relevantes, autênticos e que envolvam investigação, é uma maneira promissora de desenvolver a autonomia do aluno e enfatizar sua participação e cooperação em suas comunidades e contextos sociais.

Quando se pensa no aluno do século XXI, inserido em uma sociedade altamente globalizada, multimodal e digitalizada, é imprescindível que se analise o quanto todos esses temas se conectam à autonomia no processo ensino-aprendizagem de línguas. Buscar entender os alunos em sala de aula inevitavelmente passa pela reflexão de que esse aluno está no século XXI, imerso em contextos sociais e colaborativos diversos, e que ele possui inquietações sociais e individuais que podem ser expressas e investigadas de maneira multimodal e tecnológica, a fim de potencializar sua consciência do processo de aprendizagem, de sua situação social e de como ele pode utilizar tecnologias e multimodalidade para trazer sua voz à sala de aula e contextos sociais, exercitando sua agência e responsabilidade.

2.3 A autonomia na BNCC e nos documentos oficiais dos centros de línguas do Distrito Federal

Nesta seção, explico a importância de se desenvolver a autonomia nos contextos escolares e, em seguida, mostro que essa importância está destacada nos documentos oficiais

que regem a educação no Brasil: BNCC (2017), LDB (2017) e PNE (2014). Mais especificamente, apresento a importância da autonomia nos documentos oficiais para as escolas do Distrito Federal, a saber, no PDE (2015), Currículo em Movimento e Regimento Interno das escolas públicas do DF (2019). Por último, abordo o tema da autonomia nos documentos orientadores do trabalho desenvolvido nos CILs, as Diretrizes Pedagógicas dos Centros de Línguas (2019) e o Projeto Político Pedagógico (2021) da escola em que este estudo de caso se deu.

Freire (2015; 2018) nos leva a refletir sobre o sistema o qual estamos inseridos e sobre o papel da escola nesse sistema. Ele critica o que chama de sistema bancário de educação, em que a ética de mercado supera a ética do ser humano. Antes de pensarmos na dignidade das pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, muitas vezes pensamos em temas como dinheiro e reputação social. Então, cria-se um sistema que vê as relações humanas como utilitárias, assemelhando o tratamento de pessoas com o tratamento de produtos, os quais podem ser descartados e considerados inúteis. Isso é uma conduta imoral para Freire (2015; 2018), pois inserem as individualidades infinitas das pessoas em caixinhas altamente padronizantes e alienantes das questões da natureza humana, como busca por melhoria e harmonia. A escola é um espaço rico de convivência e encontro de diferentes individualidades. A construção da autonomia no contexto escolar requer esforços constantes no sentido de romper com um sistema que restringe a autonomia das pessoas. Magno e Silva (2008, p. 474) afirmam que a autonomia se processa de forma diferente e única para cada pessoa. Dessa forma, a sala de aula representa esse encontro de subjetividades, onde existem diferentes autonomias sendo desenvolvidas. O contexto escolar deve ser capaz de, no mínimo, respeitar as diferentes individualidades e identidades presentes em sala e, em seu ideal, estimular cada uma delas a se tornarem cidadãs donas de suas vidas, o que permeia as ideias presentes nos documentos orientadores da educação pública brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, legislação que define e regula a educação básica brasileira pública ou privada, estabelece cidadania e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” como uma das finalidades das escolas brasileiras (BRASIL, 2017, p. 23-24). Esta legislação indica que a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, será encarregada de estabelecer as normas e competências a serem desenvolvidas por cada componente curricular da educação básica brasileira. A palavra autonomia aparece em duas das dez competências que devem ser desenvolvidas pela educação brasileira (BRASIL, 2017). A competência 6 indica que as escolas devem:

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (BRASIL, 2017, p. 9).

A competência 10 indica que as escolas devem desenvolver a habilidade de “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017, p. 10) Podemos ver que a BNCC, em suas competências, se alinha às ideias freirianas ao relacionar o exercício da autonomia com cidadania, consciência crítica, tomada de decisões, responsabilidade, ética, democracia, sustentabilidade e solidariedade. Indicar o desenvolvimento da autonomia como competência a ser desenvolvida pelo sistema educacional brasileiro constitui parte essencial do processo de ruptura do sistema bancário de educação criticado por Freire (2018). Ao longo do documento, quando este especifica as habilidades necessárias a serem desenvolvidas por cada área do conhecimento, podemos ver que o desenvolvimento da autonomia é parte importante do processo, seja nas ciências naturais, matemática ou linguagens (BRASIL, 2017).

A nível distrital, o Plano Distrital de Educação - PDE (2015), com metas a serem atingidas até o ano de 2024, visa articular um programa de segurança e monitoramento das comunidades locais escolares, priorizando autonomia, segurança e qualidade de vida aos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.29). O documento, freireano por natureza, diz que “é preciso pensar políticas públicas para a autonomia e emancipação da classe trabalhadora, principalmente da mulher trabalhadora.” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 64). Esses documentos buscam garantir a autonomia de ir e vir e de tomar suas próprias decisões, em exercício da própria cidadania e direito de existir com dignidade e segurança.

O contexto escolar é parte fundamental desse processo e, pensando na educação pública do DF, o programa Currículo em Movimento do Distrito Federal, em seu caderno de pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014), visa estruturar e melhorar o currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. O programa entende os currículos de forma integrada, o que significa que os conteúdos se relacionam entre si e contribuem para a formação de pessoas mais autônomas e participativas na sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 65). Além disso, entender o currículo dessa forma sugere interpretações alinhadas às ideias de Freire (2015; 2018):

“O currículo integrado pode ser visto como um instrumento de superação das relações de poder autoritárias e do controle social e escolar, contribuindo para a emancipação dos estudantes através do conhecimento, assegurando a eles, também, o exercício do poder que, na perspectiva apontada por Foucault, “[...] é uma prática

social e, como tal, constituída historicamente” (2000, p. 10). Para isso, o espaço escolar deve organizar-se em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas, “a aula, espaço-tempo privilegiado de formação humana e profissional, requer certo rigor no sentido de construir possibilidades de aproximação crítica do objeto do conhecimento com liberdade, autonomia, criatividade e reflexão” (SILVA, 2011, p. 212).” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 66).

Entender o currículo e a escola como espaço de emancipação, desenvolvimento da autonomia e cidadania dos alunos requer a dissolução não só de currículos rígidos e inflexíveis, oriundos de um sistema educacional estanque e tradicional, mas também de estruturas rígidas de poder, na qual professor e aluno tem uma relação verticalizada, enraizadas historicamente no nosso país. Para que isso aconteça, os princípios da unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização são fundamentais de acordo com o programa (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 66-70).

Outro documento norteador do trabalho que as escolas públicas do DF devem exercer é o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (2019). Ele entende a autonomia como um princípio, junto com liberdade, participação, respeito à laicidade e diversidade, a fim de que as unidades escolares assegurem o desenvolvimento integral, a formação para a cidadania e o aprimoramento da criatividade, criticidade e senso reflexivo dos estudantes, a favor de um projeto social sustentável (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 15). O documento enfatiza ainda a importância do desenvolvimento da autonomia dos estudantes pelo estímulo à implementação de grêmios estudantis (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 32), da construção da autonomia e identidade de estudantes do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 35) e do desenvolvimento da autonomia intelectual e do senso crítico de alunos do ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 36). O tema da autonomia permeia todo o documento, com menções ao tema para a educação especial e para a autonomia de professores e unidades escolares (DISTRITO FEDERAL, 2019).

São dois documentos que se referem especificamente aos Centros de Línguas do DF: as Diretrizes Pedagógicas dos Centros de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019) e o Projeto Político Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2021). O primeiro estabelece a função social dos CILs:

“Os CILs têm como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia.” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19).

Além de estabelecer a autonomia como parte vital do trabalho desenvolvido nos CILs, as diretrizes sugerem o uso de tecnologias digitais e abordagens de caráter comunicacional como

apoio para esse processo (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 33). Além disso, mecanismos de autoavaliação são destacados como formas de fomentar e incentivar protagonismo e autonomia, com uso de “portfólio, registros reflexivos, fichas autoavaliativas, relatórios de pesquisa, entre outros.” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 59). O segundo documento, o PPP da escola em que este estudo de caso aconteceu, indica o fomento à autonomia da equipe e dos estudantes como função social da escola (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 29) e o incentivo ao “uso de estratégias de aprendizagem com vistas à formação para a autonomia do estudante” como objetivo específico da escola (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 32).

O contexto, seja ele social, político ou escolar, pode estimular ou não a autonomia, como indicam Paiva e Braga (2008, p. 458-459). A existência de documentos oficiais que tem o desenvolvimento da autonomia dos alunos como parte essencial norteadora dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas possibilita a criação de um contexto escolar propício para isso. Um contexto escolar que estimule a autonomia pode envolver um projeto político pedagógico que tenha autonomia como princípio norteador, facilitando a criação de projetos institucionais e processos de formação com os professores. O uso de mecanismos autoavaliativos, bibliotecas, meios digitais, multimodais e tecnológicos no ambiente escolar também podem ajudar no estímulo à autonomia. Neste sentido, os Centros de Línguas representam espaço propício, regulamentado por documentos oficiais, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo da dissertação, há explicação e justificativa pela escolha do método qualitativo de pesquisa, bem como pela escolha do estudo de caso como natureza de pesquisa. Além disso, também apresento os instrumentos a serem utilizados e possíveis ideias para a análise de dados. Trago uma descrição histórica, administrativa e pedagógica do contexto de pesquisa, um centro de línguas público do Distrito Federal, bem como breve descrição dos participantes da pesquisa, duas professoras e seis alunos. Ao final, faço considerações éticas que são de vital importância para todo o processo de pesquisa.

3.1 O método

Como o presente projeto visa analisar agência e responsabilidade, indicadores de autonomia, em um contexto específico de sala de aula de línguas, identificando como o processo acontece na prática, o método mais adequado é o qualitativo.

Fazer pesquisa qualitativa envolve uma série de características específicas e Gonzalez (2005) cita três características principais do que chamou de Epistemologia Qualitativa. A primeira delas é o seu caráter construtivo e interpretativo. Me alinho a estas características à medida que me proponho a interpretar dados em um processo dinâmico e reflexivo. Essa construção, como explica o autor, se dá no confronto de subjetividades do pesquisador e do pesquisado, terreno este onde se processam investigações qualitativas, produções teóricas e ressignificações da realidade pesquisada. Em segundo lugar, pesquisas qualitativas legitimam o singular, no sentido de que encontram em um contexto infinitamente particular fonte de elucubrações teóricas e investigações que se dão à medida que a pesquisa se processa. Como me proponho a analisar o ensino-aprendizagem de línguas e a autonomia, temas estes não-lineares, sociais e complexos, a teoria foi utilizada para melhor entender os fatores que a particularidade da prática apresentou. O autor continua, em terceiro lugar, afirmando que a pesquisa qualitativa deve ser entendida como um processo de comunicação, um processo dialógico. Esta característica enfatiza o aspecto construtivo do fazer qualitativo, em que o conhecimento se desenvolve à medida que as diferentes subjetividades se encontram no contexto de pesquisa.

Chizzotti (2006) diz que a pesquisa qualitativa adota variados métodos para entender um fenômeno específico, não só buscando entender o que está sendo pesquisado, mas também levando em consideração os significados que os pesquisados dão ao fenômeno em si. É no encontro de pessoas em volta do fenômeno que se dá a pesquisa qualitativa, o que dá validade ao fazer teórico de contextos específicos. Ao investigar autonomia, me proponho a investigar o papel ativo do aluno em sala de aula para que esse processo aconteça, além de investigar a influência que atividades e dinâmicas de sala têm nesse processo, de modo a analisar agência e responsabilidade como indicadores de autonomia. Este processo terá particularidades infinitas, pois as situações sociais distintas dos sujeitos de aprendizagem são levadas em conta, bem como a visão de mundo dos participantes da pesquisa e a minha visão de pesquisador, em um processo dinâmico em que todos os participantes têm importância e influência.

Flick (2009) cita alguns exemplos de pesquisas qualitativas que nasceram de experiências e inquietações pessoais. De fato, em minha prática, vejo o nascimento do presente projeto em minhas inquietações profissionais como professor de inglês. Sentimentos de frustração e a vontade de entender melhor a minha prática sempre me colocaram em contato com conhecimentos que tivessem a ver com autonomia, ensino-aprendizagem de línguas, metodologias ativas, etc. Ao pensar em como o processo de desenvolvimento de autonomia se dá na prática e no motivo pelo qual este processo nem sempre se dá de forma efetiva, nasce a minha motivação de pesquisa. Agee (2009) afirma que muitos pesquisadores qualitativos tiram motivação para pesquisar de uma pergunta norteadora, perguntas estas geralmente envolvendo o "como" e o "porquê" de algo a ser investigado. Neste sentido, como não me atenho a obter respostas quantitativas como "sim" ou "não", a presente pesquisa tem objetivo exploratório, no sentido de buscar entender a gama de fatores que influenciam no que o projeto se propõe a analisar, ampliando o conhecimento sobre o tópico escolhido, como diz Paiva (2019) ao citar alguns autores em suas visões sobre pesquisa exploratória (LODICO; SPAULDING; VOEGLE, 2006).

Para que esta pesquisa qualitativa de cunho exploratório aconteça, me proponho a fazer um estudo de caso, o que é tratado na próxima seção.

3.2 A natureza

Esta pesquisa é um estudo de caso. Essa natureza de pesquisa possui características específicas, as quais explico e relaciono com os objetivos desta pesquisa. Especificidades sobre o modo como a pesquisa foi conduzida serão tratadas nas seções seguintes.

Duff e Van Lier, pesquisadores de LA, trazem evidências de que o estudo de caso é uma boa natureza de pesquisa para essa área (DÖRNYEI, 2007), que em muitos casos são feitas em ambiente escolar e que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas, onde a língua em uso se relaciona com uma série de fatores, que são evidenciados e investigados nesses estudos de caso. Esta pesquisa se enquadra bem nesse cenário, pois se propõe a analisar a agência e a responsabilidade em duas turmas de um contexto escolar de língua em uso.

Um estudo de caso, de forma geral, é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular e que possui grande especificidade, com aplicações que se sujeitam apenas ao contexto específico de pesquisa (PAIVA, 2019). Este contexto, que, no caso desta pesquisa, envolve duas salas de aula, em que estão incluídos professores e alunos de um centro de línguas, representa uma conjunção de fatores particulares e únicos. A sala de aula, em si, já

representa um encontro de diversas realidades, histórias e motivações de vida, tornando esse contexto ímpar, irrepetível e específico, o que ilustra bem a particularidade do caso pesquisado. A particularidade do caso é bem evidenciada pelo encontro de subjetividades diferentes e situações sociais diversas de sala de aula, dentro das quais processos igualmente particulares se dão, como a aprendizagem de línguas de cada pessoa, a autonomia de cada um e as reverberações pessoais e sociais que esse processo causa.

Um caso específico pode ser pesquisado com mais profundidade do que quando se aborda inúmeros casos de uma vez só, como afirma Gerring (2007, apud PAIVA, 2009). Neste sentido, ao analisar agência e responsabilidade na aprendizagem de Inglês, esta pesquisa evidencia vários fatores que se relacionam à autonomia, fatores estes que se aplicam especificamente ao caso estudado, suscitando uma série de interpretações, análises e perguntas como consequência. Duff e Anderson (2016) também atribuem profundidade, particularidade e singularidade como características de um estudo de caso. À medida que se investiga um caso em profundidade, reconhece-se a variedade de fatores envolvidos e influenciadores no caso. Por exemplo, em uma sala de aula, além da aprendizagem de Inglês e dos fatores linguísticos associados, existem temas como autonomia, agência, responsabilidade, contextos sociais, interesses particulares e motivações de vida se processando a todo momento.

O processo de ensino-aprendizagem e a autonomia são temas complexos, com uma densidade grande de fatores que os envolve e Dörnyei (2007) afirma que o estudo de caso é um bom meio ao pesquisador que se propõe a investigar temas de grande complexidade, especialmente aqueles que envolvam questões sociais e cultura. Uma infinidade de fatores que influenciam o caso a ser estudado pode ser vista com uma abordagem mais holística, diz Stake (1994), em que se valoriza justamente a diversidade de fatores que se relacionam a um caso específico, buscando reconhecer e investigar as inúmeras redes de influências do caso. Nesta pesquisa específica, a complexidade de questões como autonomia, agência e responsabilidade, foi analisada no contexto específico, evidenciando a diversidade de fatores que têm influência sobre esses temas. Cada participante da pesquisa possui particularidades infinitas, incluindo história, motivações e interesses pessoais, o que enriqueceu muito a pesquisa como um todo.

Um suposto ponto fraco de estudos de caso é a dificuldade de generalização das conclusões da pesquisa (PAIVA, 2019). Generalizar para outros contextos não é o objetivo desta pesquisa. Pelo contrário, esta pesquisa é válida no sentido de evidenciar e revelar a riqueza de fatores influenciadores de temas complexos e relevantes na aprendizagem de

línguas. Quando se pensa em autonomia, também se pensa em um processo bastante particularizado para cada pessoa, o que não torna o tema menos interessante. A diversidade evidenciada pelos estudos de caso indicam que cada caso é único e deve ser considerado como tal. No entanto, ainda assim, o jeito como um estudo de caso é conduzido, as interpretações e provocações feitas na análise de dados e as reflexões no processo podem e devem ser úteis, como fontes inquietantes de investigação, para outros estudos de caso com temas e contextos semelhantes. Duff e Anderson (2016) enfatizam que um estudo de caso, em contexto de aprendizagem de línguas, indica novas formas de se olhar um aprendiz de línguas de forma focal na contemporaneidade. Neste sentido, um estudo de caso pode abrir portas para que outros sejam feitos, pois evidenciam uma infinidade de fatores e dimensões (sociais, culturais, psicológicas, históricas, identitárias, etc) influenciadores da complexidade e especificidade do caso que podem ser pesquisados e olhados sob diferentes ângulos no futuro.

Para que uma pesquisa qualitativa como o estudo de caso tenha mais credibilidade quanto às reflexões e interpretações feitas com a análise de dados, é comum que se use a triangulação (STAKE, 1994). Este é um processo que envolve a utilização de três ou mais meios de coleta de dados, de modo que se possa entender a questão por diferentes ângulos e que os dados possam gerar certos padrões de repetição, comparação e confirmação, dando mais credibilidade e validade ao estudo de caso de forma geral (MISHRA; RASUNDRAN, 2017). Para que se possa fazer um estudo de caso de qualidade, afirma Yin (apud PAIVA, 2019), é necessário que se faça a utilização de várias fontes de evidência, que se tenha a criação de um banco de dados para o estudo de caso e que haja a manutenção de um encadeamento de evidências. Essas características são possíveis em uma triangulação, estratégia esta que é melhor descrita em outra seção.

A seguir, descrevo detalhadamente o contexto de pesquisa para seja possível entender mais nitidamente a complexidade e singularidade de onde o estudo de caso ocorreu.

3.3 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa se dá em um centro interescolar de línguas público do Distrito Federal. Justifico minha escolha por este contexto específico pelo fato de ter trabalhado nele por anos e pelo fato de ver nele oportunidade para fazer pesquisa de forma efetiva, uma vez que a autonomia de aprendizes de línguas, tema central desta pesquisa, e temas correlacionados foram sempre parte de conversas informais entre professores, cursos de formação dos profissionais da instituição e preocupação latente de toda a equipe da escola de forma geral.

Além de tudo, a autonomia é uma das palavras-chave da função social dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019). Descrevo, então, os CILs histórica, administrativa e pedagogicamente nos parágrafos seguintes.

3.3.1 Os centros interescolares de línguas do DF - CILs

O primeiro CIL do DF foi criado em 1975 e, desde então, multiplicou-se por todo o DF, contando, no ano de 2023, com 18 escolas espalhadas por diferentes regiões administrativas. Os CILs são escolas de natureza especial e oferecem ensino de línguas de qualidade para alunos provenientes das escolas públicas do DF, sejam eles de ensino fundamental, médio ou do EJA (educação de jovens e adultos). Não preenchidas as vagas das escolas por alunos da rede pública, oferece-se as vagas remanescentes para a comunidade geral, podendo qualquer cidadão fazer parte do sorteio para pleitear uma vaga. Os CILs, portanto, são escolas com uma diversidade grande de alunos, contando com alunos de diferentes idades, níveis linguísticos e contextos sociais. Essas escolas são organizadas por ciclos de aprendizagem, em consonância com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), em que o aluno vai progredindo em níveis. O aluno vai passando de nível em nível, cada um com duração de 1 semestre, até o final do curso, que tem duração de 3, 4, 5 ou 6 anos, a depender do nível em que o aluno inicia. Uma série de fatores influenciam no nível e na organização das turmas em que o aluno inicia o curso em um centro de línguas, sendo alguns deles: nível linguístico (averiguado por prova de proficiência), idade, série na escola regular, etc.

De forma geral, os CILs são orientados pela luta contra a desigualdade social e democratização da educação, como bem orientado por documentos oficiais (LDBEN, 1996; PNE, 2015;). Além disso, aprendizagem de línguas, direitos humanos, sustentabilidade, cidadania, autonomia, colaboração, inclusão, identidade, conhecimento cultural e tecnologias são temas centrais do trabalho desenvolvido pelos centros de línguas, com inúmeros projetos específicos desenvolvidos por cada CIL nesse sentido. Essas palavras-chave estão presentes em documentos oficiais, os quais os CILs respondem diretamente, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015) e Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Mais especificamente, a escola em que esta pesquisa se dá oferece o ensino de Inglês, Espanhol e Francês. A escola conta com 8 salas destinadas ao ensino de língua inglesa, 4 de

espanhol e 2 de francês, além de salas específicas para a secretaria, biblioteca, direção, coordenações por idioma, sala dos professores, sala de recursos (para atendimento de alunos com necessidades especiais, incluindo alunos cegos), serviço de orientação educacional, banheiros, pátios e estacionamento.

Cada uma das salas é bem equipada, contando com projetor datashow, aparelho de som, ar condicionado, computador, armários para os professores, quadra branco, 20 cadeiras (número máximo de alunos por sala), mesa e cadeira para o professor, itens de suporte pedagógico (pincel, papel, lápis, etc) e acesso à internet. Cada aula tem duração de 1h30 minutos, duas vezes por semana, ou uma aula dupla, a depender do dia e do horário. A escola, a título de exemplo, em 2021, como descrito em seu Projeto Político Pedagógico, contou com quase 4000 alunos, provenientes, em sua grande maioria, de escolas públicas do DF. A escola utiliza livro didático e conta com um *syllabus* (organizado e disponibilizado pelas coordenações específicas de cada idioma), em que uma progressão de conteúdos e temas, para cada aula, é apresentada e sugerida ao professor. A instituição possui um sistema avaliativo próprio, que conta com redação, projeto oral e avaliações formativas, gramaticais, auditivas e interpretativas. Isso ocorre bimestralmente em todos os níveis de idiomas da escola. De forma geral, cada turma tem um professor diferente por semestre, à medida que progride nos níveis.

O contexto de pesquisa possui um sistema de avaliação que inclui metodologias ativas, como projetos orais e escritos que estimulam a agência e a responsabilidade dos alunos, e isso foi altamente relevante para que esta pesquisa fosse possível e relevante não só para o ambiente acadêmico, mas também para a própria escola e participantes envolvidos.

Não posso deixar de citar que a vivência da pandemia do COVID-19 afetou profundamente a prática pedagógica e administrativa da escola. Foram 2 anos de ensino remoto com utilização de AVAs que constituíram uma quebra importante do trabalho que era feito. Como efeito disso, muitos alunos, quando do retorno às aulas presenciais, ainda carregam traumas e marcas emocionais, familiares e sociais, o que acaba permeando algumas intervenções pedagógicas da escola, de modo a apaziguar e harmonizar os efeitos dos anos de 2020 e 2021, não só nos alunos, mas em toda a equipe escolar. É importante lembrar que os efeitos da pandemia afetaram a vida das pessoas como um todo e, como consequência, criaram uma lacuna na aprendizagem de línguas e tiveram, como relatado pelos participantes da pesquisa, efeito sobre a autonomia dos alunos. Estas consequências são evidenciadas na sala de aula, lugar onde o aluno tem espaço para expressar suas inquietações de vida e suas frustrações no que concerne o ensino-aprendizagem de línguas durante este período.

Esta pesquisa aconteceu em duas turmas distintas do contexto descrito, lecionadas por duas professoras, uma de cada turma. Descrevo na próxima seção os participantes das duas turmas, incluindo as professoras.

3.4 Participantes da pesquisa

As primeiras participantes a serem convidadas foram as 2 professoras de Inglês, as quais eu já conhecia anteriormente. Tanto em conversas informais e cursos de formação diversos, pude perceber as inquietações das professoras sobre a falta de autonomia de seus alunos e suas constantes tomadas de atitudes para que o problema pudesse ser resolvido. Além disso, também compartilho com as mesmas o grande interesse por recursos multimodais em sala de aula e a relação que eles podem ter no desenvolvimento da autonomia do aluno. Ademais, compartilhamos todos a convicção de que uma forma efetiva de se promover a autonomia de alunos do século XXI é a aprendizagem por meio de metodologias ativas. Nasceu, então, a minha vontade de convidá-las para participarem deste estudo de caso.

A escolha por 2 professoras se deu para que os dados fossem enriquecidos com grupos diferentes, no que diz respeito a níveis de proficiência e estratégias pessoais de condução de aula, possibilitando mais contrastes, comparações e investigações na análise de dados. As duas participantes se mostraram solícitas a participarem deste estudo de caso, pois estão sempre em buscas de novas formas de refletir sobre as suas práticas e melhorar, de alguma forma, o ensino-aprendizagem de línguas. Ambas as participantes lecionam no contexto de pesquisa há anos e possuem ampla experiência no Centro de Línguas. Elas procuram trazer os contextos de seus alunos para a sala de aula, buscando entender a visão de mundo dos alunos e facilitar a aprendizagem de Inglês.

Cada uma das professoras, depois de aceitar o convite, disponibilizou 1 turma para que eu começasse as observações. Dessa forma, pesquisei em 2 turmas distintas ao longo de 1 bimestre do centro de línguas. Com cada uma das professoras, fiz uma entrevista semi-estruturada. Os nomes das professoras são fictícios para preservação do anonimato.

O foco maior deste estudo de caso foi os alunos, 3 de cada uma das turmas. A escolha dos alunos se deu ao longo das observações de aula, em que procurei escolher alunos de comportamentos diversos nas aulas, variando entre os muito participativos e os pouco participativos. A busca por uma diversidade de alunos teve como objetivo a maior abrangência possível de personalidades e visões de mundo, dentro do que pude observar no tempo limitado desta pesquisa. Tomei notas a respeito dos alunos e seus comportamentos em

sala no diário de campo e fiz uma entrevista semi-estruturada e um questionário com cada um deles. Os próprios alunos escolheram nomes fictícios para preservação do próprio anonimato.

Importante enfatizar que outros participantes foram convidados para esta pesquisa. No entanto, alguns deles não puderam participar por motivos de saúde, motivos pessoais ou mesmo imprevistos que impossibilitaram a continuação da pesquisa com eles. Dessa forma, as duas professoras e os seis alunos aqui descritos foram os que participaram de todas as etapas deste estudo de caso.

Descrevo agora cada participante, incluindo as professoras, a fim de que se entenda um pouco da visão de mundo e do exercício da profissão das mesmas. Para fins de organização, dividi a descrição em turma 1 e turma 2.

3.4.1 Turma 1

QUADRO 1: Participantes da turma 1, iniciantes

PROFESSORA	PAULA		
ALUNOS	ZICO	CHICO	ALBERT

FONTE: AUTORIA PRÓPRIA

A Turma 1 é de iniciantes que nunca estudaram Inglês em um centro de línguas. Fazem parte do 1C, terminologia da instituição que indica o primeiro nível de proficiência. Formam um total de 17 alunos, todos oriundos da rede pública de ensino, sendo alguns deles alunos do ensino fundamental e outros do ensino médio. Portanto, todos eles estudam Inglês em suas escolas de origem. Pelo que pude observar ao longo do bimestre, são bastante participativos e inquietos, com dúvidas constantes relacionadas à aprendizagem de Inglês.

A professora da Turma 1, Paula, como relatou em entrevista, sempre teve afinidade com a língua inglesa e começou a dar aulas particulares de inglês e outras matérias aos 16 anos. Teve a oportunidade de terminar o seu ensino médio nos Estados Unidos e fez um curso preparatório específico para professores de Inglês em uma instituição privada. Ela lecionou por anos em instituições da iniciativa privada, período este em que decidiu largar sua graduação em Ciências Políticas e iniciar a graduação em Letras. Identificou-se bastante com o exercício da profissão docente naquele período, até que, por motivos pessoais, decidiu sair do país.

Na Irlanda, trabalhou como tradutora e intérprete e, na Itália, deu aulas de Inglês para italianos em uma escola pública e também em empresas, onde aprendeu muito sobre

diversidade, diferenças de fonética e fonologia e cultura como um todo. De volta ao Brasil, ela começou a trabalhar com formação de professores de língua inglesa na graduação de uma universidade, onde teve a oportunidade de lecionar diferentes cursos, como fonética e fonologia, expressão oral, expressão escrita e linguística. Fez uma especialização na área de tecnologias para fins pedagógicos e começou a trabalhar em mais algumas instituições de ensino de línguas da iniciativa privada.

Teve sua primeira atuação em um centro de línguas público do DF em 2016 e depois de 2021 até o presente, período este que ela enfatiza a importância e o poder transformador dos CILs. Segundo ela, o aluno do CIL valoriza muito estar aprendendo uma segunda língua em uma escola pública de qualidade, lugar este que tem o potencial de alavancar as possibilidades pessoais, sociais e profissionais dos alunos. Ao todo, a participante leciona há mais de 30 anos.

Zico tem 16 anos e é estudante do ensino médio. É morador do mesmo bairro que o centro de línguas e resolveu começar o curso, segundo ele disse em entrevista, por três motivos: “aprender a língua mais falada do mundo, se comunicar com pessoas do mundo e entender filmes e séries em Inglês”. Para ele, o CIL aprofunda os conhecimentos de Inglês, coisa que não acontece na escola regular que ele estuda. Ao longo das aulas, Zico se mostrou participativo, responsável e curioso.

Chico tem 15 anos e é estudante do ensino médio. Mora em um bairro relativamente afastado do centro de línguas. Ele começou a fazer o curso, segundo dito em entrevista, para “ter um aprendizado maior e fazer um intercâmbio futuramente”. Para ele, no CIL se “aprende bem mais que na escola”, porque “o Inglês do CIL é mais completo”. Ao longo das aulas, Chico se mostrou interessado em alguns momentos e disperso em outros.

Albert tem 15 anos e é estudante do ensino médio. Mora em um bairro bastante afastado do centro de línguas. Ele começou a fazer o curso, como ele disse em entrevista, “porque tava precisando aprender inglês, melhorar o currículo e tenho interesse pra viajar”. Para ele, no Cil, ele aprendeu em duas aulas o que na escola ele levou 3 anos. A diferença de Inglês da escola regular para o centro de línguas, na opinião dele, é muito grande. Albert era o representante da turma e se mostrou silencioso e discreto durante as aulas.

3.4.2 Turma 2

QUADRO 2: Participantes da turma 2, formandos

PROFESSORA	MÔNICA		
ALUNOS	CHARLES	MEL	AMANDA

FONTES: AUTORIA PRÓPRIA

A Turma 2 era formada por alunos do último semestre. Faziam parte do E6, terminologia da instituição que indica o último nível de uma modalidade de curso que dura 3 anos. Desta forma, boa parte dos alunos dessa turma já se conheciam há, pelo menos, 1 ano. A turma 2 tinha 14 alunos, alguns oriundos da rede pública de ensino e outros oriundos da comunidade (pessoas comuns que conseguiram uma vaga remanescente no CIL). Portanto, essa turma apresentou grande diversidade de alunos, desde adolescentes estudantes de escolas públicas, a adultos com variadas idades e profissões. Ao longo das observações, pude notar que a turma era bastante integrada e dinâmica, pois os alunos buscavam se ajudar mutuamente, trabalhando bem em grupos.

A professora da Turma 2, Mônica, como relatou em entrevista, começou a lecionar Inglês aos 17 anos de idade em uma escola privada, na qual também foi aluna. Nesta instituição e em outras instituições privadas subsequentes, teve oportunidade de adquirir experiência como professora de crianças e adultos, desenvolvendo estratégias específicas das próprias instituições, como a abordagem audiolingual e a comunicativa². Teve a oportunidade de se formar e adquirir técnicas e métodos específicos com essas escolas privadas, como técnicas de *drills*, repetição, *feedback*, etc.

Depois disso, cursou um mestrado no Canadá, onde teve contato com pesquisadores, como assistente de suas pesquisas, nas áreas de psicologia, educação, cognição e tecnologias.

Quando do retorno ao Brasil, foi professora de funcionários públicos aprendizes de língua inglesa e atuou como professora substituta para cursos de inglês instrumental de graduação de uma universidade pública.

Foi em 2005 que Mônica ingressou como servidora da SEEDF e começou a atuar na escola que constitui o contexto de pesquisa deste estudo de caso. Foi a primeira vez que a professora teve contato, com mais intensidade, com crianças e adolescentes oriundos de

² Abordagem audiolingual se baseia na ideia de que uma língua é aprendida de forma condicionada por meio de uma estrutura estímulo-resposta, como a repetição, priorizando a habilidade oral (OLIVEIRA, 2014). A abordagem comunicativa leva em conta não só estruturas gramaticais e formais, mas também a fluência e capacidade de estabelecer comunicação com os outros (OLIVEIRA, 2014).

escolas públicas. Como ela mesma relata, ela teve que lidar com uma série de fatores novos, sejam eles estruturais, sociais ou emocionais. Nesse tempo na rede pública, ela percebe muito amadurecimento emocional como professora, mas a maior parte de sua formação profissional, no que diz respeito a técnicas, abordagens e metodologias de ensino, veio de sua experiência na rede particular de ensino, como ela mesmo enfatiza. Em sua experiência no Centro de Línguas, a professora utiliza uma série de abordagens, uma mistura, como ela relata, em suas aulas, pois possui mais autonomia para fazê-lo. Ela busca sempre utilizar recursos multimodais em suas aulas, como slides e animações em vídeo. Além disso, é uma grande defensora dos projetos orais, método avaliativo da instituição que julga como o mais importante e efetivo.

Além dos presentes 19 anos de atuação no Centro de Línguas, a professora já teve experiência com formação de professores, tutora de cursos, elaboração de itens para provas de concurso e coordenação do próprio centro de línguas.

Charles tem 35 anos e é ator e produtor de teatro. Começou a fazer o curso porque percebe que, como disse em entrevista, “a língua expande a nossa visão de mundo”. Para ele, estudar uma outra língua ajuda a “compreender como o outro enxerga a vida” e o ajuda muito enquanto consumidor cultural de filmes e música. Charles já havia tido aulas com um professor particular de Inglês na adolescência e na escola que estudava, então o CIL ofereceu uma espécie de resgate do que tinha esquecido, só que com muito mais técnica, exercícios, foco e tempo, como ele relata. Ao longo das aulas, Charles se mostrou participativo, espontâneo e prestativo com os colegas.

Mel tem 53 anos e é servidora pública na área de economia. Começou a estudar Inglês no centro de línguas porque, segundo o que relata em entrevista, “é uma língua que você tem que saber, é uma língua universal”. Mel relata que já foi estudante de espanhol e que, em um episódio em que foi duramente reprimida por usar “tu” ao invés de “usted”, bloqueou a oralidade dela. Ela diz que é seu sonho aprender Inglês e destravar seus bloqueios na fala. A aluna diz que no CIL, diferente da escola em que estudou Inglês na adolescência, “os professores se preocupam em saber se o aluno está aprendendo realmente ou não”. Além disso, ela enfatiza que “no CIL, tem aquela mescla entre alunos de escola pública e comunidade” e “no CIL, o professor quer te ajudar a falar mesmo”. Ao longo das aulas, Mel se mostrou bem-humorada e insegura.

Amanda tem 33 anos e faz um curso técnico de serviços públicos. Começou a fazer o curso para poder, como relata em entrevista, “conversar com a minha cunhada que é americana” e porque “é uma língua mundial”. Segundo ela, o Inglês de sua escola regular na

adolescência trabalhava mais “verbo to be, cores e nomes”, já “o Cil tem projeto e é bem mais específico”. Ao longo das aulas, Amanda se mostrou responsável e silenciosa.

3.5 Considerações éticas

Quando o processo de pesquisa envolve seres humanos, é de vital importância que se assegure a boa convivência, a privacidade e o comprometimento com um bom trabalho. A ética deve permear todo o processo de pesquisa e não deve ser deixada em segundo plano. Paulo Freire (2015) já nos lembra que o processo de ensino-aprendizagem deve ter conduta ética e, portanto, existem virtudes essenciais orientadoras do processo, as quais não posso deixar de desenvolver em minha prática, como responsabilidade, integridade, dignidade, autonomia, humildade, amor, respeito, criticidade, decência, boniteza, escuta, solidariedade, coerência, justiça. Traianou (2014, p. 62-65) afirma que uma preocupação ética na conduta de pesquisas é essencial para minimizar danos, respeitar a autonomia e garantir privacidade dos envolvidos.

Descrevo brevemente as instituições públicas que buscam garantir essas preocupações éticas, essenciais a qualquer processo de pesquisa que envolva seres humanos. Antes que a pesquisa começasse, um pré-projeto desta pesquisa foi enviado à Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal - SEEDF, para ciência e posterior autorização para o início do processo de pesquisa. Como o contexto desta pesquisa é uma escola pública, este processo é importante, de modo a garantir a observação de princípios éticos, como respeito, dignidade, relevância social da pesquisa, fundamentação em pressupostos da áreas de pesquisa, especificação de métodos e obtenção de consentimento livre e esclarecido de todos os envolvidos na pesquisa. Após ciência e autorização da SEEDF, o processo seguiu para a EAPE - Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, na subsecretaria de formação continuada, que visa garantir que o projeto tenha relevância e contribuição para a educação básica. A ciência passa pela Coordenação Regional de Ensino - CRE - antes de ser encaminhada para a escola pública específica, contexto desta pesquisa, o centro de línguas, o qual assina um documento autorizando que o pesquisador execute a pesquisa.

Um convite oral e informal foi feito a todos os participantes da pesquisa antes que documentos formais fossem assinados. Neste convite, me apresentei como pesquisador e esclareci os objetivos desta pesquisa, tornando o processo mais transparente possível. Todos os participantes mostraram disposição e abertura para fazer parte do processo.

O contato com os participantes da pesquisa, 2 professoras e 6 alunos, foi formalizado com um Termo de Livre Consentimento e Livre Esclarecimento, TCLE. Para os alunos com menos de 18 anos, 3 deles, o documento foi encaminhado ao responsável, o qual assinou o documento. Através deste termo, o participante tomou ciência do cunho da pesquisa, dos instrumentos utilizados, dos riscos e dos benefícios da pesquisa. Apresento um exemplo dos TCLEs utilizados com os participantes nos apêndices. Fui flexível com os participantes, em respeito aos efeitos da pandemia de COVID-19, que preferiram, no caso das entrevistas e questionários, que grande parte do processo de pesquisa fosse conduzido online. Além disso, foi respeitado as diferenças de calendário entre a Universidade de Brasília e as escolas públicas do DF, em que férias e feriados não coincidiram, bem como emergências envolvendo saúde.

O contexto de pesquisa é meu ambiente de trabalho por muitos anos, por isso fui muito bem acolhido pelos profissionais da intuição para a execução desta pesquisa de forma geral. Apresento nos apêndices um modelo de todos os documentos utilizados com os participantes.

Feitas as considerações éticas, apresento, na próxima seção, os instrumentos utilizados neste estudo de caso.

3.6 Os instrumentos

Um estudo de caso, como diz Leffa (2006), consiste em uma investigação exaustiva e profunda do caso, o que torna altamente recomendável o uso de diferentes instrumentos de coleta. Para investigar agência e responsabilidade como indicadores de autonomia neste estudo de caso, me propus a utilizar os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação de aulas, diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e questionários online. Estes instrumentos foram de vital importância para a triangulação dos dados, trazendo maior credibilidade e validade para a análise de dados. A seguir, justifico a escolha de cada um dos instrumentos utilizados e apresento o modo como eles foram utilizados na prática.

3.6.1 Observação de aulas

As observações em um estudo de caso buscam observar de perto eventos, atividades e incidentes que detalham o que acontece em um contexto específico, como afirma Simons (2014, p. 462). A intenção desse instrumento de pesquisa é descrever o que é observado com

o mínimo de interferência possível, apesar de que toda descrição carrega algum tipo de julgamento, segundo a autora.

Observar o mundo a nossa volta é uma atividade humana básica e representa atividade fundamental de contextos de forma geral (DÖRNYEI, 2007) e, segundo o linguista, para fins de pesquisa, é uma fonte importante de dados em uma pesquisa, especialmente as desenvolvidas em em contexto de sala de aula. Este é um contexto em que muitas atividades e subjetividades estão envolvidas, tornando sua complexidade extremamente rica para o pesquisador observador.

Optei por fazer uma observação não participativa, como Dörnyei (2007), a define. Ela se caracteriza pelo mínimo de intervenção possível por parte do pesquisador. Por isso, nas observações, me mantive totalmente em silêncio e no lugar da sala de aula mais discreto possível, buscando não interferir nas dinâmicas de sala e participações feitas pelos alunos.

A simples presença de um pesquisador em sala já modifica em algum nível a dinâmica de sala de aula, pois pode inibir a participação de alguns alunos, seja por receio, constrangimento ou vergonha, ou mesmo desviar a atenção dos alunos por pura curiosidade. De qualquer forma, nenhum instrumento é perfeito e a observação de aulas constitui importante instrumento para a pesquisa em Linguística Aplicada (LEFFA, 2006).

Optei por observar aulas de Inglês de duas professoras do centro de línguas ao longo do segundo bimestre do segundo semestre do ano de 2022. Ao todo, foram 6 aulas observadas para a turma 1 e 5 aulas observadas para a turma 2. Cada aula tem duração de 1h30, totalizando um total de 9 horas para a turma 1 e 7 horas e 30 minutos para a turma 2. A diferença de 1 aula observada entre as turmas se deu por imprevistos.

No primeiro dia de observação, para cada turma, fui apresentado à turma pelas professoras como pesquisador, o que não pareceu afetar a espontaneidade dos alunos ao longo das aulas, como disseram as professoras em entrevista.

Ao longo das observações, procurei estar atento à autonomia, agência e responsabilidade dos alunos e estratégias usadas pelas professoras, tomando notas no diário de campo, instrumento este que é explicado em momento oportuno.

Atividades específicas de sala de aula, como apresentação do projeto oral, redação, dinâmicas de sala, utilização de tecnologias e jogos, geraram muitos dados para esta pesquisa. Ao longo destas atividades, estive atento a comentários, participações, dúvidas, interações, reações, conversas, respostas, confirmações, demonstração de emoções, perguntas e produções, apenas para citar ações de língua em uso que representam dados para esta

pesquisa e que se relacionam com os temas centrais deste estudo de caso: autonomia, agência e responsabilidade.

Por meio das observações de aulas, selecionei 3 alunos de cada turma, totalizando 6 alunos, para que a entrevista e o questionário fossem feitos, o que enriqueceu muito os dados desta pesquisa.

As observações foram organizadas em um diário de campo, instrumento este que é tratado a seguir.

3.6.2 Diário de campo

O diário de campo, feito, organizado e mantido de forma virtual com a utilização de um laptop, foi importante instrumento e fonte de dados para esta pesquisa, pois nele foram feitos rascunhos pessoais, anotados insights surgidos nas observações e tomadas notas sobre as aulas, professoras e alunos durante as observações.

Dörnyei (2007) indica que o diário de campo, útil para pesquisas qualitativas, constitui dados em potencial, pois nele pode-se registrar notas de campo, comentários, anotações e informações de forma geral. O autor afirma que este instrumento é um meio de exercer agência pessoal no processo de pesquisa, o que oferece insights valiosos para o projeto. De fato, reflexões feitas ao longo das observações de aulas e entrevistas foram registradas e anotadas no diário de campo, de modo que pudessem ser revisitadas em momento oportuno, gerando interpretações interessantes para esta pesquisa.

O registro de ideias no diário de campo foi uma forma de acompanhar o próprio desenvolvimento de ideias à medida que os dados foram sendo coletados, e isso constitui parte essencial para os direcionamentos futuros e encaminhamento do próprio trabalho, aspectos estes característicos deste instrumento de pesquisa (SILVERMAN, 2005, apud DÖRNYEI, 2007, p. 252). Neste sentido, constantes reflexões e novas direções são tomadas à medida que o diário de campo toma forma, sendo uma importante forma de se lembrar de detalhes registrados.

Altrichter e Molly (2005) aconselham a estruturação do diário de campo para fins organizativos. Recomendam que os detalhes sejam organizados em categorias, como datas, temas e horários, e que as falas literais das pessoas, citadas entre aspas, são bem-vindas como fontes de dados em uma pesquisa. Dados gerados de observações, entrevistas e questionários, por exemplo, devem ser registrados no diário de campo, segundo as autoras.

No que diz respeito à estrutura, o diário de campo foi organizado por datas, atividades e temas. Isso ajudou a estabelecer uma cronologia e lógica entre os eventos. Nele, tomei notas ao longo das observações de aulas e entrevistas semi estruturadas, feitas com as professoras e com os alunos. Sempre revisei o diário de campo ao longo do processo de pesquisa, a fim de fazer elaborações, interpretações e reflexões importantes sobre os dados coletados. Nas observações de aulas, procurei anotar as falas literais dos alunos e das professoras entre aspas, incluindo ações dentro de sala de aula de forma geral, como participações, perguntas, respostas, dúvidas, comentários, conversas, etc.

Para exemplificar e ilustrar a organização do diário de campo, trago dois quadros simples com algumas informações de exemplo.

QUADRO 3: Diário de campo, exemplo de organização de datas

TURMA 1		
DATA	ATIVIDADE	TEMA
Agosto de 2021	Conversa	Convite às possíveis participantes da pesquisa
Junho de 2022	Conversa	As duas participantes da pesquisa aceitam oficialmente o convite
28/06/2022	Entrevista semi-estruturada presencial com professora da turma 1	*Investigação sobre autonomia
04/07/2022	Entrevista semi-estruturada virtual com professora da turma 1	*Investigação sobre a trajetória profissional
04/07/2022	Questionário virtual pelo Google Forms	*Perguntas investigativas sobre autonomia
14/10/2022	Observação de aula	*Investigação sobre agência e responsabilidade em aula
21/10/2022	Observação de aula	*Investigação sobre agência e responsabilidade em aula
04/11/2022	Observação de aula	*Investigação sobre agência e responsabilidade em aula
18/11/2022	Observação de aula	*Investigação sobre agência e responsabilidade em aula
25/11/2022	Observação de aula 1	*Investigação sobre agência e responsabilidade em aula
25/11/2022	Observação de aula 2	*Investigação sobre agência e

		responsabilidade na apresentação dos projetos orais
02/12/2022	Entrevista com Mel, entrevista com Amanda, entrevista com Charles	*Investigação sobre processos pessoais na aprendizagem de Inglês

Fonte: autoria própria

QUADRO 4: Observações de aula no diário de campo

OBSERVAÇÃO 1 - 14/10/2022		
TEMA DA AULA	AGÊNCIA	RESPONSABILIDADE
Second Conditionals	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos fazem perguntas sobre as atividades para a professora - Interação em atividades de grupo - Mel pergunta: “Teacher, how do you say ___ in English?” - Charles se voluntaria para participar da atividade de ir ao quadro - A turma como um todo se sente à vontade para pedir ajuda para a professora, para falar e escrever - Mel e Charles interagem bem em dupla, falam inglês e participam bastante - Mel tira dúvida sobre a atividade com Charles - Alunos ficam mais enérgicos e participativos de forma geral com uma competição em grupo, onde foram ao quadro em times, atividade que requer interação em grupo, estratégia e ajuda mútua 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as instruções em Inglês, alunos acompanharam tudo e seguiram regras - Amanda pergunta: “professora, para quando é a atividade?” - Correção do dever de casa, alunos acompanham no caderno - Professora estabelece 5 minutos para os alunos fazerem a atividade do livro - Muitos alunos chamam a professora para tirar dúvidas sobre a atividade na própria carteira, incluindo Charles, Mel e Amanda - Amanda pergunta detalhes sobre a apresentação do projeto oral do mês seguinte, como formato e duração da apresentação

Fonte: autoria própria

Os quadros acima apenas exemplificam como os diários de campo foram estruturados. Vale lembrar que os dados foram registrados de forma mais fluida, com anotações pessoais, setas, desenhos, esquemas e rascunhos. Para fins de organização, foram mantidos 2 diários de campo, um para a turma 1 e outro para a turma 2, com anotações específicas sobre cada aula observada e entrevista semiestruturada. Esta é tratada a seguir.

3.6.3 Entrevistas semi-estruturadas

As entrevistas semi-estruturadas tem o propósito de obter descrições e interpretações de significados sobre a vida do entrevistado (BRINKMANN, 2014, p. 287). As entrevistas semi-estruturadas deste estudo de caso visaram justamente investigar os temas centrais de pesquisa, autonomia, agência e responsabilidade, com perguntas que trouxeram assuntos que se relacionam a esses temas.

Em LA, este tipo de instrumento é bastante utilizado e é um meio termo entre conversas totalmente abertas e entrevistas estruturadas. Ao dizer isso e desenvolver o assunto, Dörnyei (2007) esclarece que, em entrevistas semi-estruturadas, o pesquisador está preparado com perguntas norteadoras abrangentes que se relacionam com as suas perguntas de pesquisa, estimulando o entrevistado a elaborar e desenvolver os tópicos e assuntos relacionados que surgirem ao longo do processo. Como enfatiza o autor, o guia da entrevista ajuda o pesquisador a não se esquecer de cobrir temas importantes para sua pesquisa, o que é uma grande vantagem deste instrumento, e a ter perguntas correlacionadas que podem ser importantes no momento da entrevista. Outra vantagem citada pelo autor é o fato de que a maioria das pessoas se sente mais à vontade com uma estrutura de conversa mais flexível e natural.

Apesar disso, as entrevistas podem durar muito tempo e demandam que o entrevistador tenha boas habilidades de comunicação para estabelecer links entre uma pergunta e outra de forma natural (DÖRNYEI, 2007). De fato, cada entrevista teve uma duração diferente, durando uma média de 10 minutos no caso das entrevistas com os alunos, e cerca de 1 hora, no caso das entrevistas com as professoras, dependendo do grau de elaboração e comunicação de cada entrevistado. Apesar disso, a diferença de duração entre as entrevistas não constitui diferença gritante nos dados gerados, pois todos os tópicos essenciais das perguntas norteadoras foram abordados em todas as entrevistas.

Elas foram feitas presencialmente com as professoras, antes das observações de aulas começarem, e remotamente, por aplicativo de videoconferência, com os alunos, neste caso, logo após a observação das aulas. Todos os alunos optaram por fazer a entrevista virtualmente, quando ofereci as duas opções. As entrevistas foram gravadas e revisitadas por mim, de modo que eu pudesse tomar notas no diário de campo e transcrever falas oportunas e interessantes para esta pesquisa, o que foi um importante gerador de dados para a análise posterior.

A título de exemplo, trago algumas perguntas que nortearam as entrevistas semiestruturadas para esta pesquisa nos apêndices, lembrando que elas foram conduzidas de forma mais ou menos fluida, sempre surgindo novas perguntas que convidassem o entrevistado a elaborar suas respostas.

De forma geral, as entrevistas semi-estruturadas se mostraram como uma grande fonte de dados para esta pesquisa, o que foi muito importante para as investigações relacionadas a agência e responsabilidade dentro e fora de sala de aula, no que se aplica ao contexto específico e aos participantes da pesquisa. A seguir, trato sobre os questionários, último instrumento desta pesquisa.

3.6.4 Questionários

Tipicamente, questionários são utilizados em pesquisas quantitativas, mas se mostram como fonte de dados relevantes para pesquisas tipicamente qualitativas, em uma perspectiva de metodologia mista para contextos complexos. (JOHNSON et al, p. 575) Os autores enfatizam, ainda, a importância de se ter uma cabeça aberta e uma perspectiva mais integrativa entre as formas de fazer pesquisa, pois diferentes abordagens, quando utilizadas em colaboração e complementaridade, têm o potencial de ampliar a visão sobre determinado assunto. Leffa (2006) entende os questionários como fontes interessantes de dados em pesquisas qualitativas feitas na Linguística Aplicada.

Os questionários aplicados com os participantes da pesquisa, 2 professoras e 6 alunos, foram uma forma de trazer possível confirmação, comparação ou contraposição de dados coletados nas observações e entrevistas, sendo importante para a triangulação de dados. Dörnyei (2007) explica que conduzir uma entrevista antes de aplicar um questionário ajuda a identificar possíveis variáveis de um contexto específico, o que constitui uma fonte de ideias para a construção dos mesmos. A natureza exploratória de pesquisas qualitativas, esclarece o autor, tem como ponto fraco a dificuldade de se fazer generalizações, e os questionários servem como fonte de dados que servem para aumentar a validade da pesquisa.

Os questionários foram fontes secundárias de dados, com o intuito de propor uma triangulação, averiguando possível repetição e confirmação de dados coletados nas observações, diários e entrevistas. Além disso, serviram para coletar dados mais pontuais e menos exploratórios, como interesses e motivações pessoais de cada participante.

Cada participante respondeu um questionário online pelo Google Forms, com o intuito de investigar temas como motivações, fatores de importância e interesses que permeiam a

aprendizagem de Inglês como um todo. Apresento nos apêndices as perguntas e comandos dos questionários aplicados com os alunos e com as professoras.

Explicitados os instrumentos de pesquisa, apresento na próxima seção os procedimentos de análise de dados.

3.7 Procedimentos de análises de dados

Para este estudo de caso, todos os dados foram coletados por mim utilizando os seguintes instrumentos de pesquisa, nesta ordem: entrevista semiestruturada com as professoras Paula e Mônica, questionário online com cada professora, observação das aulas das professoras com notas de campo, entrevista semiestruturada individual com cada um dos 6 alunos participantes, questionário virtual com cada aluno.

Coletados os dados, busquei organizá-los em categorias para posterior análise. As categorias utilizadas foram importantes para a organização da abundância de fatores relacionados aos temas da autonomia e aprendizagem de línguas, complexos por natureza (PAIVA, 2006). Procurei estar mais atento aos dados relacionados à agência e responsabilidade como indicadores de autonomia, sem excluir o fato de que fatores diversos se relacionam com o tema.

Organizados os dados em categorias, útil para pesquisas qualitativas, como sugere Telles (2002), identifiquei repetições de dados por instrumentos diferentes, reunindo várias fontes da mesma informação, forma interessante de trazer mais credibilidade e validade para os dados de uma pesquisa qualitativa (LEFFA, 2006, p. 29).

Esta estratégia de análise de dados, denominada triangulação, é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e a utilização de diferentes métodos se mostra bastante útil para a validade dos dados (DÖRNYEI, 2007). Utilizar, portanto, instrumentos qualitativos, como foi o caso das observações de aulas, notas de campo e entrevistas semiestruturadas para este estudo de caso, e instrumentos quantitativos, como foi o caso do questionário virtual, é interessante para a triangulação dos dados, como afirma o autor. Vale ressaltar que esta é uma pesquisa qualitativa que utilizou apenas um instrumento quantitativo para fins de triangulação dos dados.

As categorias presentes na análise de dados foram as mais relevantes do ponto de vista da triangulação, gerando reflexões e análises relevantes para o contexto de pesquisa e para os participantes, sem a pretensão de chegar a conclusões generalizáveis para outros contextos. Afinal, esta não é a intenção de um estudo de caso qualitativo (LEFFA, 2006). Apesar disso,

isso não exclui a possibilidade de que este estudo de caso possa gerar ideias, reflexões e inspirações para outras pesquisas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise e a discussão de dados apoiados na fundamentação teórica abordada e no princípio da triangulação de dados. Utilizando entrevistas semi-estruturadas, questionários, observações de aula e diário de campo, os dados coletados em campo serão didaticamente divididos em seções que, primeiramente, abordam atividades específicas para cada turma, em que pude registrar dados relevantes a este estudo de caso. Em seguida, abordo uma infinidade de fatores que se relacionam com a autonomia de cada aluno participante da pesquisa. A relação das professoras participantes da pesquisa com a autonomia de seus alunos é analisada na sequência. Por último, analiso os dados referentes à relação entre o contexto de pesquisa e a autonomia dos alunos.

4.1 Turma de iniciantes: Atividades propiciadoras de agência e responsabilidade

Nesta seção, descrevo duas atividades que escolhi segundo o que pude observar em campo para a turma 1 da professora Paula. Os alunos mostraram um nível de autonomia em sala nas atividades escolhidas para esta turma de iniciantes no estudo de inglês, com momentos relevantes para esta investigação sobre agência e responsabilidade como indicadores de autonomia.

4.1.1 Uma competição sobre o *Present Continuous*

A primeira atividade escolhida para a turma 1, doravante A1, foi uma competição sobre o *present continuous*, tema trabalhado durante a aula, em que os alunos, divididos em duas equipes rivais, tinham que correr e escrever no quadro as ações de uma figura projetada repleta de diferentes personagens agindo de variadas formas. Cada membro da equipe deveria correr no quadro e escrever uma frase referente à figura, retornando a seu grupo e entregando o pincel para que o próximo da equipe fizesse o mesmo. O tempo foi cronometrado e uma música ambiente foi colocada pela professora. A equipe que escrevesse o maior número de frases corretas no menor tempo seria a vencedora. Depois de terminado o tempo, a professora Paula corrigiu as frases escritas no quadro para cada equipe, momento este em que ela

que se organizar e desenvolver estratégias próprias, o que demandou negociações e participações constantes dos alunos. Um espaço de colaboração e responsabilidade é altamente estimulador de autonomia, como afirmam Brown e Lee (2015) e Ushioda (2003). Ao longo da competição e das negociações em grupo, eram constantes as perguntas à professora em relação ao vocabulário para a construção das frases, como: “teacher, como fala?”, “professora, como se escreve ...?” e “teacher, how can I say ... in English?”.

A atividade A1, de forma geral, demandou responsabilidade, agência e colaboração, além de aumentar os níveis de motivação. Apesar de muitos alunos usarem o português, dada sua falta de autonomia quanto ao uso do inglês por se tratar de um nível iniciante, para fazer perguntas à professora, ela sempre respondia todas as perguntas em inglês. Todos os alunos presentes participaram desta atividade multimodal com certo nível de empolgação e motivação. A agência e responsabilidade dos alunos, para a A1, foram ativadas e propiciadas por mediadores, o que pode ser organizado da seguinte forma:

QUADRO 5: Agência e Responsabilidade na A1

O que propiciou agência e responsabilidade	Evidências de agência e responsabilidade
Instruções e regras da atividade	Alunos escolheram seus próprios grupos Alunos decidiram a ordem de participação dentro dos grupos Alunos correram para escrever no quadro usando marcador Alunos ajudaram na correção das frases Alunos repetiram as frases corretas em voz alta
Imagem projetada no quadro	Alunos decidiram qual ação da imagem escrever no quadro
Música dançante	Alunos ficaram inquietos, dançantes e alegres para participar da atividade
Incentivos e ajuda da professora	Alunos respondiam aos estímulos da professora com comentários como: “vai logo, o tempo está acabando...” Alunos recorreram à professora sobre vocabulários da atividade, como: “Teacher, how can I say “comendo” in English?”
Negociações em grupo	Alunos negociaram a ordem dos participantes da atividade, com comentários como: “Eu não quero ser o primeiro...”

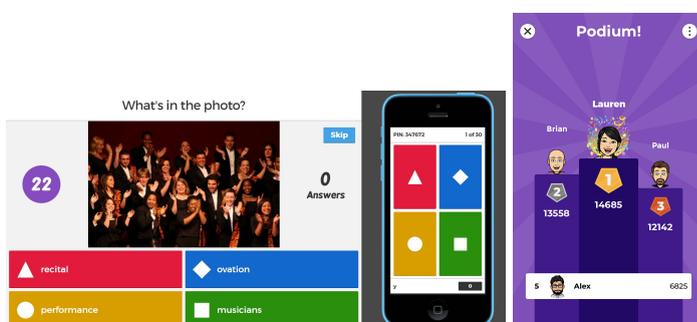
	Alunos decidiram entre si qual frase escrever: “alguém sabe como se diz “ler” em Inglês?”
--	--

Fonte: autoria própria

4.1.2 Uma atividade usando o Kahoot

A segunda atividade escolhida para a turma 1, doravante A2, utilizava o Kahoot³ projetado no quadro, um site de competição em que cada aluno se conecta e compete no jogo utilizando o próprio celular. O jogo tem uma música de fundo e é interativo, cheio de cores e movimentos. Cada aluno tinha um papel e um objetivo claro nesta atividade, que exigia certo nível de autonomia dos alunos, como a decisão de participar do jogo individualmente ou em grupo e a criação de um avatar e de um nome para o jogador ou equipe. O jogo envolvia perguntas de múltipla escolha, sobre as quais os alunos deveriam escolher a resposta correta em seus celulares, o que aparecia automaticamente no layout do Kahoot projetado no quadro. O site mostrava o nome das equipes e jogadores, os avatares escolhidos, os pontos obtidos a cada rodada e a classificação dos jogadores. Nesta atividade, os alunos se mostraram motivados e ansiosos para participar, com reações e perguntas constantes à professora Paula sobre o funcionamento e andamento da atividade, como: “teacher, eu posso escolher o nome ...?”, “eu amo esse jogo!”, “vai, vamos começar logo!”, etc. A expressão corporal dos alunos, de forma geral, mudou bastante com essas atividades, ficando inquietos em suas cadeiras, gesticulando mais euforicamente, dando risadas e fazendo comentários uns com os outros mais intensamente. Segue abaixo algumas imagens ilustrativas do jogo com o site Kahoot.

IMAGENS 2 E 3



Kahoot: imagem 2

Kahoot: imagem 3

³ Kahoot é um plataforma virtual, que pode ser acessada usando um computador ou celular por meio do site ou aplicativo, em que os participantes respondem a perguntas e testes de múltipla escolha criados pelo professor, e possui formato de jogo de competição, gerando pontuações e *rankings*.

Na imagem 1, temos um exemplo do que foi projetado no quadro para os alunos. A atividade envolveu turnos de perguntas, todas com 4 alternativas. Os alunos, em seus celulares, escolhiam a alternativa que julgavam correta. Ao final, o jogo apresentava um pódio com a classificação dos jogadores, como na imagem 2, onde podemos ver um exemplo dos avatares e nomes escolhidos pelos alunos. A agência e responsabilidade dos alunos pôde ser observada com a escolha e negociações dos nomes e avatares para a atividade, com a decisão sobre participar individualmente ou em grupo, com a escolha da alternativa correta da pergunta projetada no quadro e com a negociação com a professora sobre jogar mais uma vez. A A2, com os incentivos e instruções da professora, propiciou momentos de negociações, trabalho em equipe, motivação, tomada de decisões, agência e responsabilidade, o que está relacionado com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Importante ressaltar que os tópicos abordados com essa atividade foram usados como oportunidade de se trabalhar temas linguísticos e vocabulários ligados ao que estava sendo estudado pelos alunos no bimestre.

De forma geral, foram várias as atividades e momentos em que a autonomia dos alunos foi observada e registrada em diário de campo. A professora Paula, ao que pude observar, sempre se preocupava em trazer a visão de mundo e a opinião dos alunos para as atividades de sala de aula, buscando solucionar suas dúvidas a todo momento, seja em atividades mais interativas e multimodais, como a A1 e a A2, seja em atividades do livro ou do caderno, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia, como incentivado por autores como Freire (2015) e Kenski (2013). O comportamento específico observado para Zico, Chico e Albert para estas atividades é descrito na seção dedicada para o processo de cada um dos participantes da pesquisa.

4.2 Turma de formandos: Atividades propiciadoras de agência e responsabilidade

No que concerne a Turma 2, de formandos da professora Mônica, pelo que pude observar e registrar com os instrumentos deste estudo de caso, duas atividades foram momentos-chave nas observações, pois os alunos se mostraram bastante motivados, interessados e com mais oportunidades de exercer sua agência e responsabilidade: uma atividade usando um vídeo e outra denominada projeto oral.

4.2.1 Atividade com vídeo do Youtube

A atividade com o vídeo de Youtube, doravante A3, projetada no quadro para que todos assistissem, era sobre pessoas órfãs e reencontros familiares, tema este relacionado aos temas linguísticos e discussões trazidas no livro didático. Inicialmente, a professora Mônica passou o vídeo uma vez e checkou o entendimento geral fazendo perguntas sobre o vídeo para a turma como um todo, momento este em que os alunos participavam espontaneamente da discussão. Neste momento, ela fez perguntas gerais para todos como: “what is the video about?” e “what called your attention?”. Poucos alunos participaram deste momento inicial. Em seguida, o vídeo foi passado novamente, momento este em que os alunos deveriam estar atentos a perguntas feitas pela professora, referentes a informações mais específicas do vídeo. Em pequenos grupos, duplas ou trios, os alunos foram convidados a discutirem e compartilharem as respostas das perguntas, momento este de participação intensa dos alunos em geral. Uns com os outros, os alunos checaram as informações e o entendimento do vídeo. Logo após a discussão em pequenos grupos, a professora abriu a discussão para que os grupos colocassem seus entendimentos e ideias para a turma toda, abrindo debates e discussões gerais sobre o assunto e temas correlacionados surgidos no momento. Espontaneamente e de forma fluida, os alunos se engajaram na discussão à medida que a professora Mônica mediava o debate com perguntas como: “what do you think of...?”, “what is your opinion about...?”, “do you think that ...?”, etc. Dessa forma, a professora buscava trazer a visão de mundo dos alunos para a discussão, procurando engajar inclusive aqueles alunos que estavam menos participativos na discussão.

Para esta atividade, de forma geral, os alunos estavam mais ativos e participativos na discussão em pequenos grupos do que na discussão com toda a turma. Todos os alunos trouxeram sua opinião sobre os temas para a discussão, que foi toda feita em inglês. Alguns alunos, como Charles, trouxeram suas opiniões e participações de forma espontânea. Outros alunos, como Amanda e Mel, participaram mais intensamente em pequenos grupos e, no momento de discussão com o grupo todo, apenas participaram quando a professora Mônica se dirigiu nominalmente a elas: “Amanda, what do you think of...?”.

A criação de um ambiente propício para que a autonomia seja desenvolvida deve envolver a ajuda e mediação do professor, como dizem Legenhausen e Ridley (2003). Além disso, as perguntas constantes da professora aos alunos, como uma forma de incentivo à participação, é uma forma de executar a proposta freiriana (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) da pedagogia da pergunta, criando um ambiente propício para a construção dialógica do

conhecimento, horizontalizando as relações entre professor e aluno. Ao longo desta atividade, ficou claro que a ajuda e mediação da professora Mônica foi essencial para que os alunos se sentissem seguros e confiantes para participarem da discussão, especialmente em casos como o de Amanda e Mel. De forma gradativa, o engajamento no debate sobre as ideias do vídeo foi ficando maior. De forma geral, a agência e a responsabilidade dos alunos, para esta atividade, foram evidenciadas e registradas em diário de campo ao observar: comentários, dúvidas relacionadas a vocabulário e expressões, perguntas, reações e negociações sobre as respostas das perguntas feitas pela professora Mônica. A construção de um debate em sala de aula demandou interações constantes em pequenos grupos antes do debate geral, além de mediações constantes por parte da professora. A mediação da professora Mônica inclinava os alunos a participarem da discussão, exercitando suas agências em sala de aula. Além disso, os comandos da professora foram essenciais para que os alunos desenvolvessem atenção para detalhes do vídeo. Organizo, ao que pude observar, os momentos relacionados à autonomia dos alunos para a A3:

QUADRO 6: Agência e Responsabilidade da A3

O que propiciou agência e responsabilidade	Momentos de agência e responsabilidade
Regras e instruções da atividade	<p>Assistir ao vídeo e estar atento às ideias principais</p> <p>Compartilhar o entendimento do vídeo com os colegas em pequenos grupos</p> <p>Checar o entendimento das ideias em pequenos grupos</p> <p>Compartilhar as ideias discutidas em grupos com a turma</p> <p>Assistir o vídeo novamente, estando atento a informações secundárias</p> <p>Anotar informações e ideias no caderno</p> <p>Compartilhar e checar as informações secundárias nos pequenos grupos</p> <p>Discutir as ideias do vídeo como um todo com a turma, bem como ideias relacionadas ao vídeo, trazendo sua visão de mundo</p>
Perguntas da professora	<p>Responder às perguntas e provocações feitas pela professora nos momentos de debate, como: “Guys, do you agree that...?” e “Do you guys have a similar story?”</p> <p>Trazer sua opinião e visão de mundo quando a</p>

	professora se dirigia nominalmente ao aluno, como: “Amanda, what is your opinion about...?”
Ajuda da professora	Alunos recorreram à professora diversas vezes sobre vocabulário e expressões, como: “Teacher, how can I say “pais adotivos” in English?”

Fonte: autoria própria

4.2.2 O projeto oral

A atividade do projeto oral, doravante A4, para a turma 2, foi construída gradativamente. Segundo Mônica, em entrevista semiestruturada, ao falar sobre a atividade do projeto oral, nomenclatura esta usada pela própria instituição, “fora trabalhar a autonomia e a autoestima, efetivamente avalia o quanto um aluno consegue reter do conteúdo dado durante o curso.” Ela considera esta atividade como uma das mais importantes e eficazes para a aprendizagem dos alunos e desenvolvimento da autonomia, como relatou. Primeiramente, Mônica modelou um exemplo de apresentação de projeto oral, como forma de mostrar aos alunos suas expectativas sobre como o projeto deveria ser. Para esta atividade, o produto final seria uma apresentação em forma de seminário sobre suas expectativas de como a vida deles estaria em um futuro distante: “My Life in 10 years”. Para tal, eles deveriam inserir estruturas contidas no livro referentes ao futuro, como *will* e *be going to*, tema este estudado por eles ao longo das aulas. A construção do projeto, que culminou em uma apresentação oral com slides projetada no quadro para todos, se deu de forma mais autônoma. Os alunos, a cada aula, deveriam trazer o que haviam construído, momentos estes em que a professora Mônica dava seus *feedbacks* e indicava possíveis encaminhamentos para a apresentação do projeto oral. A professora aproveitava estes momentos para corrigir a pronúncia das palavras e sugerir estruturas a serem utilizadas. Por fim, no dia da apresentação, os alunos deveriam projetar seus slides e compartilhar com todos seus planos para sua vida no futuro. Ao total, os alunos tiveram cerca de um mês para preparar esta atividade, com *feedbacks* da professora a cada aula.

Esta atividade envolveu bastante autonomia dos alunos, pois eles deveriam tomar decisões por conta própria e usar sua criatividade no processo, trazendo sua visão de mundo para a sala de aula. Bender (2014) descreve o potencial positivo que projetos em geral podem ter em processos de aprendizagem, especialmente quando estimulam escolha e voz dos alunos, como na A4. A construção do projeto oral envolveu muita pesquisa autônoma, tiragem de dúvidas, questionamentos sobre estruturas, uso de recursos multimodais e

tecnológicos, como o Canva ou Google Presentations (ferramentas que todos os alunos usaram para suas apresentações orais), escolha de áreas da vida que seriam abordadas no projeto, negociações quanto à data de apresentação, escolha da ordem de apresentação, negociações na construção dos slides, adaptações e reconstruções segundo o *feedback* da professora e correção de erros. Os *feedbacks* foram momentos-chave para o desenvolvimento da atividade, pois, baseado neles, os alunos eram convidados a se reorganizarem e sugerirem novas propostas para seus projetos, como evidência de que os sistemas complexos, aos quais pertencem o processo de ensino-aprendizagem de línguas (LÓPEZ; BAHIA; MAGNO E SILVA, 2019) e a autonomia (FRANCO, 2013), são sensíveis ao feedback. O desenvolvimento de estratégias para o trabalho independente fora de sala de aula faz parte do processo em prol de um aluno autônomo, bem como um ambiente que propicie desafios para que o aluno encontre soluções para problemas (NICOLAIDES, 2003). Nesta mesma linha de raciocínio, a criação de um ambiente multimodal, especialmente envolvendo meios digitais, representa um cenário ideal para o exercício da autonomia, como enfatiza Kenski (2013) ao questionar os sistemas tradicionais de educação. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao falarem sobre multimodalidade e meios digitais, também questionam sistemas tradicionais ao proporem uma pedagogia em que o aluno tenha espaço para exercer maior agência, responsabilidade e autonomia por seu processo. Na seção dedicada ao processo de cada participante da pesquisa, trago os relatos de Charles, Mel e Amanda sobre o processo de construir e apresentar a A4.

4.2 A autonomia de cada aluno participante da pesquisa

Nesta seção, investigo sobre a autonomia de cada um dos alunos participantes da pesquisa, de acordo com os dados deste estudo de caso. A autonomia, enquanto tema complexo (PAIVA, 2006) que envolve inúmeros fatores relacionados com a trajetória e identidade de cada um, os meios sociais e familiares, além de motivações pessoais de vida, ocorre de forma diferente para cada pessoa (MAGNO E SILVA, 2008). Esta seção tem, portanto, o objetivo de analisar, nas possibilidades limitadas de alcance dos dados coletados, os fatores que influenciam o processo de autonomia de cada um dos alunos participantes. Para tal, trago um pouco de suas posturas em sala de aula, segundo o que pude observar e registrar em diário de campo, enfatizando momentos de agência e responsabilidade observados por mim. Além disso, trago relatos e informações obtidas por meio de entrevista semi-estruturada e questionário virtual sobre motivações pessoais para o estudo de inglês, preferências gerais e

ferramentas de preferência para o auxílio da aprendizagem de inglês fora de sala de aula. Analiso os fatores que pude coletar referentes à autonomia de Zico, Chico e Albert, todos iniciantes no estudo de inglês do CIL e provenientes do ensino médio da rede pública de ensino. Continuo com Mel, Amanda e Charles, todos alunos adultos formandos no CIL. Ao final, apresento alguns gráficos oriundos de questionários virtuais feitos com todos os participantes. Retomo algumas nomenclaturas de atividades descritas nas seções anteriores:

QUADRO 7: A1, A2, A3 e A4

A1	Competição do <i>present continuous</i> com imagem projetada quadro
A2	Jogo do Kahoot com uso do celular
A3	Vídeo de Youtube seguido de discussão
A4	Projeto Oral com apresentação de slides

Fonte: autoria própria

4.2.1 A autonomia de Zico

Zico, 16 anos, iniciante no CIL, decidiu estudar Inglês, como afirmou na entrevista, para “aprender a língua mais falada do mundo”, para “se comunicar com pessoas de outros países” e porque “o que a gente consome está escrito em Inglês.” Como pode-se perceber, as motivações para aprender inglês estão ancoradas no mundo social de forma geral. Para Zico, aprender Inglês envolve status, podendo fazer parte da comunidade de prática, entendida como um grupo de pessoas que compartilha interesses e paixões pelo estudo de algo (WENGER, 2015), dos que falam a “língua mais falada do mundo”, além de poder se comunicar em outro idioma, atividade esta com grande importância para ele. A comunicação e o consumo de artefatos culturais como objetivos de aprendizagem de Inglês revelam uma vontade de exercer autonomia de vida, podendo ir e vir em outros ambientes que não os de territórios nacionais e entender melhor coisas que temos contato em Inglês dentro da nossa cultura, como filmes, música e séries. Os objetivos de Zico para sua aprendizagem de Inglês podem ser facilitados por meio do estímulo à sua autonomia na aprendizagem de Inglês. Desenvolver a autonomia sociocultural pela aprendizagem de inglês, como ilustrado por Nicolaidis (2017), pode ser um elemento de grande transformação social para o aluno.

Zico sempre se voluntariava para fazer parte das atividades de sala de aula. As ações de Zico eram constantes e ele, apesar de ser iniciante no estudo de inglês e cometer erros

linguísticos inúmeras vezes, arriscava o uso da língua a todo momento em sala, estando aberto às correções da professora Paula. A agência de Zico foi observada em sala de aula e anotada no diário de campo. Estes foram os momentos de autonomia de Zico que registrei em sala:

- perguntou como se dizia alguma palavra ou expressão em inglês para a professora Paula inúmeras vezes usando a expressão: “teacher, how can I say... in English?”
- se voluntariou para ler um texto do livro em voz alta.
- se voluntariou para simular um diálogo com outro colega de sala.
- interagiu com outros colegas em atividades em grupo ou pares diversas vezes.
- se voluntariou para se levantar e escrever a resposta de uma atividade do livro no quadro branco.
- se voluntariou para ser o primeiro a participar da A1.
- participou da A2.

Analisando a participação de Zico em sala de aula, evidenciada pelas inúmeras agências, como nos momentos em que tanto se voluntariou, quanto participou das atividades de sala e tirou dúvidas extras com a professora, podemos ver que Zico é um aluno que possui relativa autonomia em sala. Ele muitas vezes foi além do que estava sendo proposto e estudado em sala e a postura aberta e solícita da professora Paula pareceu ter papel determinante para que Zico se sentisse à vontade para participar. A culminância de fatores de sala de aula, como o formato das atividades, as mediações da professora e o uso de recursos multimodais e tecnológicos foram um cenário propício para que Zico exercitasse e desenvolvesse sua autonomia, cenário este semelhante ao que Freire (2015) e Leffa (2003) sugerem ao criticar os sistemas tradicionais de educação, em que o professor é o centro da aula.

Segundo Zico em entrevista semi-estruturada, “eu me sinto à vontade para tirar dúvida com a professora porque ela sabe mais” e “eu gosto das atividades escritas, dos jogos e das brincadeiras”. Segundo o que observei, traçando um paralelo com o que foi dito em entrevista e respondido em questionário, Zico se sente à vontade para exercer agência em sala de aula de variadas formas, seja participando oralmente, se voluntariando para participar de alguma atividade ou mesmo tirando dúvidas constantemente com a professora e com outros colegas. Além disso, o nível de motivação e interesse com as atividades de sala eram constantemente altos, seja com atividades mais tecnológicas e dinâmicas, como a A1, a A2 e interações em pequenos grupos, ou com atividades menos multimodais, como as de exercícios individuais do livro. O elevado nível de motivação de um aluno pode ser oriundo, como descrevem

Brown e Lee (2015) e Mattar (2013), de ambientes em que diversão e aprendizagem caminham juntos.

Fora de sala de aula, Zico afirmou, em entrevista e questionário, que lê e pesquisa coisas em Inglês, procurando solucionar suas próprias dúvidas de forma autônoma utilizando o Google tradutor, o Youtube e o Google. Na entrevista, ele afirma: “eu uso mais o Google tradutor, e às vezes o Youtube para tirar minhas dúvidas.” No questionário, Zico afirmou que sempre utiliza sites e dicionários para solucionar suas dúvidas em casa. Ele afirma ter contato com a língua naquilo que “consume, como músicas e filmes”. Zico diz não ter o livro didático usado em sala por não ter dinheiro, mas diz que anota tudo no caderno. A maior parte dos instrumentos utilizados por Zico para cultivar sua autonomia fora de sala são altamente multimodais e tecnológicos, como aqueles descritos por Kress (2010). O que foi afirmado em entrevista revela muita autonomia no estudo de Inglês por parte de Zico, pois ele diz pesquisar, tirar dúvidas, ler, escutar músicas e assistir filmes, atividades estas que o ajudam em seu aprendizado de línguas e decididas por ele próprio. O processo de escolha individual sobre como estudar, traçando um caminho particularizado, evidencia sua agência e sua responsabilidade, controlando relativamente seu próprio processo. O estudo de inglês no CIL, neste caso, parece constituir terreno fértil para que Zico possa expressar essas características.

4.2.2 A autonomia de Chico

Segundo Chico, 15 anos, iniciante, ele decidiu estudar Inglês para “fazer um intercâmbio futuramente”. Aqui podemos observar que o estudo do Inglês é um instrumento que tornará possível uma ação futura, um sonho de Chico. Neste caso, o estudo de Inglês é necessário para que Chico possa ter mais agência, tornando possível a concretização de um desejo que envolve ações extraescolares em ambientes socioculturais, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia sociocultural, que envolve empoderamento e agência (NICOLAIDES, 2017).

Segundo o que pude observar em sala de aula, Chico estava muitas vezes disperso em seu celular, o que fazia com que a professora Paula chamasse sua atenção inúmeras vezes durante a aula. Ele não tirava dúvidas em sala e nem se voluntariava para fazer parte das atividades. A agência de Chico em sala de aula sempre envolvia o uso de seu celular que, ao que parece, envolvia temas diferentes dos que estavam sendo trabalhados em sala de aula, como observado pela professora Paula, como o uso do Whatsapp e do Instagram. Chico se

interessava pelas atividades de sala e exercitava sua agência, com referência aos temas trabalhados em sala, apenas em duas situações, pelo que pude observar:

- em competições, como na A1 descrita.
- com o uso de recursos tecnológicos, como na A2 ou o uso do projetor no quadro branco para atividades com imagens ou vídeos, o que aconteceu várias vezes nas aulas observadas.

O uso do projetor, envolvendo vídeos ou como na A1 e A2, parecia despertar o interesse de Chico, que instantaneamente se colocava mais disposto a participar das atividades. Nestes momentos, pude observar maior autonomia de Chico, que interagiu em grupo e negociou respostas para a A1 e se mostrou animado para a A2, com comentários como “a gente vai jogar com o celular na aula que vem também?” ou “vamos jogar de novo!”. Especialmente na A2, Chico quis ir além do que estava sendo trabalhado, sugerindo que jogassem novamente na aula seguinte. A agência de Chico ficou mais evidenciada por meio de suas participações nessas atividades. A multimodalidade parece ter um efeito motivacional sobre Chico, corroborando a possível relação entre aprendizado, diversão e motivação, como diz Mattar (2013). Além disso, a A1 e a A2, atividades altamente multimodais e tecnológicas por envolverem o uso do computador, datashow, recursos visuais e auditivos, parecem sugerir que, para esse contexto e aluno específicos, a multimodalidade tem poder de facilitar o processo de aprendizagem, como sugerem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Em entrevista semi-estruturada, Chico afirmou que não se sente à vontade para tirar dúvidas e participar em sala de aula, pois “depende da pergunta que o professor faz”. Pode-se perceber que o processo de tiragem de dúvidas e de participação em sala depende muito da postura do professor, na visão de Chico. O fato de ele não tirar dúvidas em sala pode ter variadas razões, as quais este estudo de caso não evidenciou. No entanto, tentando confabular possíveis influências, isso pode ocorrer por inúmeros motivos: o costume com um sistema tradicional de educação, em que o aluno supostamente deve assumir um postura mais passiva e receptiva (FREIRE, 2018), simples desinteresse pelos tópicos abordados em aula, falta de afinidade com a professora ou mesmo falta de senso de pertencimento com a turma. O que Chico mais gosta, segundo ele, é “interagir com os colegas, diálogos e jogos.” Como afirmado por Chico, o que pôde ser observado nas aulas, ele gosta mais de atividades que envolvam interações, movimentos, jogos e recursos mais multimodais e tecnológicos, como na A1 e na A2. Em atividades que envolviam explicações mais expositivas e formais, Chico mexia constantemente em seu celular, o que fazia com a professora Paula chamasse sua atenção inúmeras vezes durante a aula. Pelo que pude observar, Chico estava constantemente

em movimento, seja puxando conversas com um colega de sala ou digitando algo em seu celular, evidenciando seu interesse maior por atividades dinâmicas e interativas. Uma sala de aula em que há convites para que o aluno seja ativo e participativo, em uma perspectiva de um aluno *designer* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), é altamente recomendável para uma turma em que há alunos que se interessam por movimentos e jogos, como Chico.

Fora de sala de aula, ele afirma ter contato com o Inglês através de filmes e séries legendados. Além disso, diz que seu pai fala Inglês e que o ajuda em sua rotina de estudos na parte da noite. Para uma apresentação ao final do bimestre, ele passou as informações do projeto para uma outra folha e depois memorizou sozinho. Para tirar suas dúvidas, Chico recorre ao seu pai ou ao Google. Como pode-se analisar segundo o que foi afirmado em entrevista, Chico tem um processo autônomo extraescolar em sua aprendizagem de Inglês, o que envolve sua agência com o uso de recursos tecnológicos ou de tiragem de dúvidas com seu pai, além de assumir sua responsabilidade pelo próprio processo, como quando decidiu passar seu projeto oral para uma folha e memorizar para o dia da apresentação.

4.2.3 A autonomia de Albert

Para Albert, 15 anos, iniciante, estudar inglês “melhora o currículo” e porque ele tem “interesse em viajar”. Estas motivações de estudar o Inglês revelam o desejo de Albert de se tornar um profissional qualificado, que possa exercer profissões que necessitem de uma língua adicional, e poder viajar para outros países, onde possa se comunicar fluentemente. Estes sonhos revelam as agências que Albert vê para seu futuro, e a aprendizagem de Inglês é necessária para que elas se concretizem e para o desenvolvimento de sua autonomia.

Albert, vice-representante da turma 1 de iniciantes, segundo o que foi observado, era o mais quieto dos 3 alunos participantes da turma 1. Em sala, ele não se voluntariava nas atividades e se mantinha mais discreto e silencioso ao longo da aula, mesmo quando participou dos jogos e competições. Apesar disso, pelo que parece pela sua expressão corporal, estava atento às aulas e sempre participou das atividades quando solicitado. Ele parecia já ter algum conhecimento da língua, pois suas respostas estavam na maior parte das vezes corretas, mesmo quando os temas ainda não tinham sido trabalhados. A agência de Albert, excluindo os momentos de meras respostas a exercícios de sala quando a professora se dirigia nominalmente à ele, envolveu:

- postar o dever de casa no grupo de Whatsapp da turma.
- avisar a professora sobre o motivo da ausência de algum colega.

- tirar dúvidas com a professora sobre o conteúdo no final da aula.
- interagir oralmente em atividades em grupo ou pares.
- participar da A1 e A2.
- ajudar a solucionar a dúvida de algum colega (alguns alunos recorriam bastante a ele para tal).

Albert se responsabilizava pelos papéis típicos de um representante de turma, como fazer uma ponte entre colegas ausentes e a professora, além de articular informações utilizando o grupo de Whatsapp da turma. Ter um papel claro dentro da estrutura da turma demandava agência e responsabilidade de Albert, que se mostrava com uma postura colaborativa e responsável. Colaboração e responsabilidade são palavras-chave associadas a autonomia (USHIODA, 2003), bem como ter papéis em uma estrutura social (CHARLE e SZABÓ, 2000), que, no caso, era o papel de vice-representante da turma.

Em entrevista semi-estruturada, Albert afirmou que se sente à vontade em participar das aulas e tirar dúvidas porque “a sala tem poucos alunos e porque a professora é legal”. Apesar de ter participado pouco, se comparado com os outros colegas de sala, Albert tirava dúvidas, especialmente ao final da aula, e participou de todas as atividades de sala, não tendo faltado nenhuma vez. O processo de Albert com relação à tiragem de dúvidas ao final das aulas, processo este autônomo, revela a sua responsabilidade e controle pela própria aprendizagem de Inglês. Além disso, Albert indica a importância do jeito da professora, sempre disponível e estimuladora desse processo, para que ele se sentisse à vontade para tirar dúvidas. Neste caso, a sala de aula representa um ambiente propício para a expressão e desenvolvimento da autonomia do aluno, em contraposição a um ambiente tradicional centrado no professor, que, como afirmam Paiva e Braga (2008), pode representar obstáculos para a aprendizagem.

Fora de sala de aula, afirma praticar o Inglês com uma colega e ter uma rotina de estudos na parte da noite, sem a ajuda dos pais. Albert diz ter praticado uma apresentação que fez em casa sozinho, tentando lembrar das informações sem o caderno. Quando tem dúvidas em casa, ele pesquisa em dicionários online, como afirmou em entrevista. Além disso, ele afirma ter contato com o Inglês fora de sala por meio de músicas. O processo autônomo de Albert pode ser evidenciado com as tomadas de responsabilidade pelo próprio processo, agindo de modo a solucionar suas dúvidas particulares, se preparando para uma apresentação e pesquisando usando recursos multimodais e tecnológicos.

4.2.4 A autonomia de Mel

Mel, 53 anos, formanda, estuda Inglês porque, como afirmou em entrevista, “hoje em dia, as pessoas têm que saber, porque é uma língua universal” e “porque é meu sonho aprender, ouvir e falar inglês.” Para a aluna, o objetivo de estudar inglês se relaciona com o desejo de fazer parte de comunidades de prática relevantes para ela, em que todos supostamente sabem que aprender o inglês é algo necessário nos dias atuais. A necessidade de pertencer a uma comunidade de prática como motivação para a aprendizagem de línguas é evidência da ligação entre linguagem e aspectos sociais, como afirmam Norton e Tooley (2004). Claramente, Mel deseja ter mais autonomia social ao aprender a ouvir e falar inglês, pois afirma já ter tido a oportunidade de viajar para os Estados Unidos, momento este em que sua autonomia estava mais limitada, pois, na época, não era estudante de inglês, e sim de espanhol, como disse em entrevista.

Como observado em sala de aula, Mel se mostrou bastante participativa e comunicativa nas interações em pequenos grupos e pares. Nestes momentos, Mel se engajou nas atividades de forma ativa, tirando dúvidas com seus colegas sobre estruturas em inglês e conteúdos que estavam sendo trabalhados. A criação de um ambiente de debate em pequenos grupos, como afirma Brown e Lee (2015), é uma forma de o professor propor um ambiente propício para a expressão e desenvolvimento da autonomia. Mel se mantinha mais quieta e retraída, apesar disso, nas discussões que envolviam o grupo como um todo, como no debate da A3. Nesses momentos, Mel participava predominantemente quando a professora Mônica se dirigia nominalmente à ela. Apesar disso, ela participava de tudo o que era proposto, recorrendo aos colegas de classe constantemente ao longo das atividades de sala. Os momentos em que pude perceber agência e responsabilidade de Mel, segundo as observações e registros em diário de campo, foram:

- tirou dúvidas com a professora sobre as atividades de forma geral inúmeras vezes, chamando-a à sua mesa.
- tirou dúvidas com outros colegas de sala.
- interagiu em pequenos grupos e pares, como na A3, o que aconteceu inúmeras vezes, inclusive com Amanda e Charles.
- perguntou para a professora se poderia fazer as atividades do livro em seu caderno. (formato este diferente do que a professora havia proposto)
- trouxe um rascunho da A4 para que a professora fizesse sugestões e desse seu *feedback*.

- apresentou a A4 usando slides criados por ela projetados no quadro.
- Ao final de todas as apresentações da A4, deu um testemunho a todos em agradecimento à professora Mônica.

Como pôde ser observado, Mel possuía certa autonomia linguística, o que possibilitou interações em grupo, os debates da A3 e a apresentação da A4. De forma autônoma, Mel tirava suas dúvidas com outros colegas de sala sobre os conteúdos e estruturas estudadas e também com a professora ao longo das atividades de forma geral. Em uma ocasião, ela perguntou à professora se poderia fazer a atividade, que era pra ser feita no livro, em seu caderno, o que representou uma negociação feita com a professora. Essas negociações, como afirma Ushioda (2003), fazem com que os alunos assumam mais responsabilidade. A vontade de controlar o próprio processo, o que evidencia certa autonomia (BROWN; LEE, 2015), também foi percebida ao longo da A4, em que os alunos tinham autonomia para colocar as informações que preferissem em suas apresentações finais. Ao final da A4, após a apresentação de todos os colegas de classe, Mel agradeceu à professora Mônica na frente de todos, dizendo que sua postura e dedicação como professora foram fundamentais para que ela se sentisse à vontade e confiante para apresentar um projeto oral, momento este que ela sempre se sentia insegura, como relatou. Neste momento, Mel deixou claro a todos que o papel da professora fora essencial para que a A4 fosse construída e apresentada. Este processo demandou muita autonomia, decisão, investigação, pesquisa, responsabilidade e agência por parte da aluna, ilustrando os inúmeros fatores envolvidos na construção de um projeto como a A4. A construção de um projeto, nos termos de Bender (2014), deve envolver voz e escolha dos alunos, além de ser facilitado e potencializado com o uso de tecnologias e processos investigativos.

Em entrevista semi-estruturada, Mel afirmou, em um desabafo sobre sua história de aluna de línguas, ter sido reprimida por um professor de espanhol em seu passado: “desde então, travei minha oralidade, falei *tu* ao invés de *usted*, a partir daí foi ladeira abaixo.” Mel dá grande importância ao papel dos professores em seu processo de aprendizagem de línguas e, pelo que relatou, a professora Mônica foi muito importante para destravar alguns bloqueios que carregava desde sua aprendizagem de espanhol, que aconteceu em sua adolescência e que foi interrompido depois do episódio que ela relatou na entrevista. A aprendizagem de línguas, enquanto tema complexo (PAIVA, 2003), é influenciado por inúmeros fatores, e o fator professor, bem como fatores sociais, é parte fundamental dele e do desenvolvimento da autonomia em contexto escolar, como diz Leffa (2003). Além disso, Mel diz que sempre tem vergonha de participar e tirar dúvidas em sala, mas que, mesmo assim, tira suas dúvidas,

especialmente com colegas, pois se sentia mais à vontade com aquela turma. Para Mel, o senso de pertencimento é importante para sua agência em sala, como quando ela está em um ambiente escolar que se sente segura e acolhida, tanto pelos colegas, quanto pela professora. Ao retornar presencialmente ao ambiente escolar, depois das aulas terem acontecido obrigatoriamente de forma remota por alguns semestres em virtude da pandemia de COVID-19, Mel afirma veementemente que a professora Mônica foi fundamental para que ela tomasse a decisão de não desistir de seus estudos de Inglês. Segundo ela, a professora foi quem a motivou e a mostrou que ela tinha capacidade para terminar seus estudos de inglês. Nas palavras de Mel, em um excerto de entrevista-semiestruturada:

“[...]eu achei que a professora me ajudou muito, ela é excelente, ela procura ajudar, ela é paciente, foi isso que me ajudou, eu estava a ponto de desistir mesmo. Aí, eu conversei com ela, e ela me motivou a continuar. Ela foi fundamental pra eu decidir que ia lutar e não desistir, ela é justa, ela incentiva e explica bem.[...]” (Mel, 53 anos)

Freire (2015) dedica uma obra inteira para falar do perfil de um professor que desenvolve a autonomia, e algumas características citadas pelo autor estão presentes em Mônica, como a escuta e o acolhimento às questões dos alunos. Não só o professor é decisivo para sua aprendizagem de inglês, mas também, para Mel, o tipo de atividade é importante para que se sinta motivada a participar: “Eu não gosto muito quando é fechado no livro, eu acho meio maçante. Eu gosto mais quando a professora mostra vídeos, em dupla, perguntando coisas pra gente, joguinhos, competições.” Atividades multimodais e tecnológicas estão entre as preferidas de Mel, o que faz com que ela se sinta mais motivada e interessada para praticar sua agência em sala.

Fora de sala de aula, Mel disse, em entrevista, “eu tenho contato com o Inglês assistindo séries, às vezes sem legenda”. Ela também assiste vídeos de exercícios de inglês no Youtube e faz exercícios no Duolingo, aplicativo/jogo de aprendizagem de inglês. Além de se envolver com recursos multimodais e tecnológicos, Mel afirma conversar em inglês e tirar dúvidas com seu filho, estudante do mesmo CIL. Ela afirma também recorrer ao Google e a uma gramática que tem em casa quando tem dúvidas sobre vocabulário. Ela usou esses recursos para construir a sua A4, pensando no que ela queria para o futuro dela, e afirma ter treinado a sua apresentação oral com seu filho. O processo autônomo de Mel fora de sala envolve o uso de muitos recursos multimodais de pesquisa e investigação, escolhidos pela própria aluna. O processo de escolha e decisão orientados pela própria pessoa, que se responsabiliza pelo próprio processo, é fundamental para a construção da autonomia (FREIRE, 2015), e isso pode ser potencializado em contextos e atividades em que a

multimodalidade é característica (KENSKI, 2013). A responsabilidade de Mel é evidenciada pelo controle de seu próprio processo na construção da A4, que, como afirmado por ela, pareceu desbloquear e destravar um pouco a sua oralidade e vergonha de falar inglês.

4.2.5 A autonomia de Amanda

Segundo Amanda, 33 anos, formanda, ela estuda inglês por dois motivos: “porque é uma língua mundial” e “para poder conversar com a cunhada, que é americana.” O desejo de falar uma língua que ela acredita, como diz, ser “mundial” revela sua vontade de se sentir pertencente em comunidades de prática, como um grupo de pessoas que compartilha interesses (WENGER, 2015), em que falar inglês é algo recorrente e importante, podendo alcançar maior autonomia. O mesmo acontece com o seu desejo de conversar com um membro da família dela. Aprender inglês, neste caso, representa uma maior possibilidade de agência dentro da própria família de Amanda. Em entrevista, ela afirma que já consegue conversar algumas coisas com sua cunhada, autonomia esta que ela diz ter sido construída em sua trajetória no CIL. Linguagem e aspectos sociais estão intrinsecamente ligados, como afirmam Norton e Tooley (2004), e abrem possibilidades para o futuro, que, no caso da aluna, já podem ser evidenciadas pelo fato de poder fazer algo que não conseguia fazer antes: se comunicar com sua cunhada.

Amanda, representante da turma 2 de formandos, segundo o que pude registrar em diário de campo com base nas observações de aula, mantinha uma postura mais quieta e concentrada ao longo das aulas, participando pouco espontaneamente, sem fazer perguntas sobre o conteúdo com a professora Mônica. Ela apenas participou dos momentos em que as discussões eram feitas com a turma como um todo quando a professora fez perguntas à ela nominalmente: “Amanda, what do you think about...?”. Em alguns destes momentos, Amanda procurou confirmação com seus colegas de classe: “o que a professora está dizendo? ela quer saber minha opinião sobre..., né?”. Apesar disso, em atividades em pequenos grupos, como nas discussões feitas no início da A3, ela foi participativa e tirava dúvidas com seus colegas de classe constantemente. Alguns momentos de agência e responsabilidade em sala de aula registrados em diário de campo, para a aluna Amanda, foram:

- trouxe justificativas de alunos ausentes para a professora no início das aulas.
- postou os deveres de casa no grupo de Whatsapp da turma.
- tirou dúvidas e procurou confirmação sobre o que fazer nas atividades com seus colegas de sala.

- deu sua opinião sobre os temas discutidos quando a professora perguntou diretamente à ela, como na A3.
- compartilhou com a turma os seus planos para seu futuro, no preparo para a A4.
- apresentou a A4 utilizando slides criados por ela mesma.

A atribuição de um papel dentro da sala de aula, como as tarefas típicas de um representante de turma, faziam com que Amanda tivesse agência em sala de aula. A perspectiva de colaboração em sala de aula, em que cada um tem sua parte específica para o funcionamento do todo, se relaciona com participação e responsabilidade, como afirmam Charle e Szabó (2000). Neste caso específico, o representante de turma, como alguém que promove uma ponte entre os alunos e a professora, deve possuir certas agências e responsabilidade, o que ajudava Amanda a exercitar escolhas e decisões, essenciais para o desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 2015). O fato de Amanda participar mais em pequenos grupos pode indicar que ela se sente mais à vontade para tirar dúvidas com colegas de classe, interagindo diretamente com a professora estritamente quando necessário. Isso pode evidenciar uma preferência por interação dentro de relações mais horizontais, diferentes daquelas marcadamente hierárquicas e verticais típicas de um sistema bancário de educação (FREIRE, 2018).

O processo de construção da A4 foi bastante significativo do ponto de vista de observação de momentos de agência e responsabilidade. Amanda construiu a A4 com base nos *feedbacks* gradativos da professora Mônica, que corrigia estruturas, pronúncias e dava sugestões para a apresentação final. Isso revela um processo de pesquisa e construção autônoma vivido por Amanda. Antes da apresentação dos slides construídos por ela mesma, Amanda expressou sua insegurança e medo para todos os presentes, dizendo que não ia ser capaz de apresentar pois não sabia nada de inglês. Diante de tal expressão emocional, a professora Mônica interveio imediatamente, afirmando que havia acompanhado a construção da A4 de perto com ela, o que pareceu acalmar e confortar um pouco a aluna. Os colegas de classe, naquele momento, também afirmaram o quanto ela era capaz de apresentar. Essa concatenação de fatores fizeram com que Amanda tomasse a decisão por apresentar seu projeto oral, apesar do seu medo e sua insegurança. Nesse momento, pude observar a relevância do apoio da professora Mônica e dos colegas de classe no processo de Amanda, para que ela se sentisse motivada, acolhida e empoderada o suficiente para tomar a decisão, de forma autônoma, de apresentar a A4. Neste caso específico, as mediações constantes da professora e o formato das atividades trabalhadas ao longo do bimestre, como a A3 e a A4, foram essenciais e constituíram espaço propício para que Amanda expressasse sua voz e se

sentisse encorajada. Muitos fatores estão associados na construção da autonomia de Amanda, entre eles o processo de pesquisa e construção da A4, o apoio dos colegas e da professora e a decisão individual de que ela seria capaz, o que revela a complexidade do tema, como afirmado e descrito por Paiva (2006), e principalmente a relevância de fatores sociais para a expressão da autonomia, como afirma Nicolaidis (2017).

Em entrevista semi-estruturada, Amanda afirma se sentir à vontade para participar e tirar dúvidas em sala, tendo preferência por atividades em grupo, como também pôde ser observado. Ela afirma ter mais facilidade de aprender com atividades que tenham interações e que sejam projetadas no quadro, pois, segundo ela, as atividades ficam mais divertidas dessa forma. Aqui se percebe uma preferência por atividades mais dinâmicas e multimodais, o que parece elevar seu nível de motivação e aprendizado. Além disso, diversão e aprendizagem parecem se potencializar mutuamente para Amanda, o que pode ser feito com a utilização de recursos tecnológicos e multimodais (BROWN; LEE; 2015; MATTAR, 2013).

Fora de sala de aula, Amanda afirma praticar inglês com sua cunhada e com sua mãe, que também é estudante de inglês. Além disso, afirma ter contato com a língua com músicas e séries. Em sua rotina diária de estudo de inglês, ela relata utilizar o Youtube e um aplicativo de dicionário online para solucionar suas dúvidas. Ela utilizou os mesmos para se preparar para a A4, organizando sua apresentação em um roteiro. Amanda afirma não ter se sentido confiante para a apresentação da A4 por não ter se dedicado o suficiente. Pude perceber que Amanda se responsabiliza pela sua aprendizagem de inglês em casa de forma autônoma, especialmente quando utilizou recursos digitais para tirar dúvidas e construir a A4, atividade esta que propiciou muitas escolhas, decisões, investigações, pesquisa e agência. Por fim, Amanda diz ter gostado da professora Mônica e ter aprendido bastante com ela porque, em suas palavras, “ela tem uma didática boa, ela estimula a perguntar, gostei dos trabalhos, jogos. Bem interessante, não é monótona como outros professores.”. Penso que o que Amanda acredita ser monótono é uma aula sem o uso de recursos digitais tipicamente tradicional, expositiva e conteudista. O uso de tecnologias, afinal, como afirmam Paiva e Braga (2008), aumentam as oportunidades de aprendizado, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia.

4.2.6 A autonomia de Charles

Charles, 35 anos, formando, diz que estuda inglês porque esse processo expande a cabeça e a visão de mundo e porque, nas palavras dele, “você começa a aprender como o

outro enxerga a vida, além do fato de que sou um consumidor cultural de filmes e música.” Levando em conta o que foi dito em entrevista-semiestruturada, fica claro que Charles associa a aprendizagem de línguas a processos identitários e sociais. Quando ele afirma que a aprendizagem de inglês expande a cabeça e a visão de mundo, entendemos que parte de sua motivação vem da vontade de entender melhor o mundo e de desenvolver uma empatia em relação a como o outro vê a vida de forma geral. Além de proporcionar uma visão ampliada da vida, para ele, a aprendizagem de inglês também proporciona o entendimento mais eficaz de filmes e músicas, artefatos culturais altamente ligados à cultura de um povo. Dessa forma, identidade e língua se associam para Charles, e fazem parte de seu processo de busca autônoma por aprender inglês. A construção de uma identidade mais autônoma, capaz de usar o inglês como meio para atingir seus objetivos, faz parte das reflexões propostas por Estarneck (2022), ao associar autonomia na aprendizagem de línguas, construção da identidade e motivação.

Dentro de sala de aula, segundo o registrado em diário de campo mediante observações, Charles era um dos mais participativos da turma, se esforçando para falar inglês o tempo inteiro, seja com a professora Mônica, seja com outros colegas em trabalhos de grupo. Charles se voluntariava para fazer partes das atividades sempre que possível e fazia perguntas que iam além do conteúdo trabalhado em sala. Estes foram os momentos principais em que pude observar a autonomia de Charles em sala, com ênfase em sua agência e responsabilidade:

- deu sua opinião sobre o tópico debatido em todas as discussões, debates e atividades de sala, incluindo a A3.
- tirou suas dúvidas sobre vocabulário com a professora usando as estruturas: “teacher, what does ____ mean?” ou “how do you say ____?”
- fez perguntas que iam além do conteúdo nas discussões e debates.
- usou o inglês a todo momento em sala de aula, mesmo quando seus colegas usavam o português para falar com ele.
- respondeu dúvidas de seus colegas de sala, quando estes recorriam a ele para esclarecimentos sobre as discussões e atividades (incluindo Mel e Amanda).
- trouxe justificativa sobre o atraso de outros colegas de classe para a professora.
- trouxe o rascunho da sua A4 para que a professora desse seu *feedback* e perguntou sobre a pronúncia de algumas palavras.
- apresentou a A4 utilizando slides criativos.

Como pode-se perceber, Charles já demonstrava certo nível de autonomia em sala, observado por sua autonomia linguística e decisão própria de usar o inglês a todo momento em sala de aula, mesmo quando outros colegas faziam o contrário. Além disso, ele sempre trazia sua opinião e visão de mundo para os debates promovidos em sala de aula, mesmo quando não se relacionavam com o conteúdo diretamente, o que era incentivado pela professora Mônica. Charles era uma espécie de referência para outros colegas de classe, que sempre o procuravam para confirmação de informações tanto administrativas, como datas e prazos, quanto pedagógicas, como dúvidas de vocabulário e expressões em inglês. Na A3, Charles foi bastante participativo, tanto nos pequenos grupos quanto na discussão geral com a turma, evidenciando sua agência em sala. Participar de debates em sala, especialmente quando acontece de forma espontânea sem a mediação do professor, como era o caso de Charles na maior parte das vezes, requer uma decisão por parte do aluno, e Brown e Lee (2015) fazem uma relação clara entre decisão e agência, elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia. Na A4, ele foi muito além do que a professora havia pedido, trazendo uma infinidade de informações extras, inesperadas e com um tom cômico em sua apresentação, o que pareceu surpreender a professora Mônica. A responsabilidade e a agência observadas em sala se relacionam com a vontade de Charles de trazer sua visão de mundo para a sala e ter controle e criatividade dentro do próprio processo, elementos estes essenciais para a expressão e exercício da autonomia de alunos de línguas. Aprender a assumir controle sobre o próprio processo é uma construção que envolve responsabilidade, como Freire (2015) coloca, e a criação de um ambiente propício para a expressão da autonomia.

Em entrevista semi-estruturada, como podemos ver no excerto abaixo, ao ser questionado se se sente à vontade para participar em sala de aula, Charles disse:

“Eu acho que com os anos fui perdendo o medo do ridículo e o medo de me expor e o medo de ser corrigido. É muito libertador quando você ultrapassa aquela fronteira do ‘eu preciso ser alguma coisa’, e aí você vai arriscando. Como um esporte, na língua, você precisa arriscar, conquistando. Às vezes até demais, às vezes me seguro pra deixar os colegas se arriscarem também. [...] gosto de trocar com as pessoas, independente de que nível estão, o espaço da troca, eu conheço um pouco mais delas e a gente vai criando vínculos.” (CHARLES, 35 ANOS)

A afirmação de Charles traz insights importantes sobre como a aprendizagem de inglês traz oportunidades para que ele exerça a sua autonomia. Lidar com o medo do ridículo, medo de se expor e de ser corrigido indica a consciência que Charles tem de aspectos emocionais e identitários com sua participação em sala de aula. Afinal, trazer suas próprias opiniões para dentro de sala requer certo nível de agência e coragem de expor o que faz sentido na frente dos presentes em sala, processo este bastante desafiador para pessoas com um nível baixo de

motivação, autonomia e empoderamento. A agência e empoderamento, palavras estas associadas à autonomia sociocultural (NICOLAIDES, 2017), são facetas da autonomia a serem constantemente desenvolvidas e praticadas, processo este que, para o processo particularizado de Charles, como dito na entrevista, envolve arriscar e conquistar. Há que se ter agência e empoderamento para ter coragem de arriscar e colocar sua visão de mundo na frente dos outros, com o perigo de ser julgado, rejeitado ou não aceito. Os debates desenvolvidos em sala de aula são terreno para que se lide com questões emocionais, como o medo de se posicionar e de errar, o que envolve lidar com certo nível de risco. Lidar com essas questões emocionais é algo necessário para a construção de nossa identidade individual e social, e para que aprendamos a tomar conta do próprio processo, exercendo controle e autonomia sobre ele. A consciência que Charles demonstra ter dos fatores que influenciam na expressão da sua autonomia em sala, como o emocional, o social e o linguístico, mostram algumas facetas que podem influenciar na construção da autonomia de uma pessoa, sendo um tema complexo (PAIVA, 2006) e multidimensional (MAGNO E SILVA, 2008).

A importância de aspectos sociais na aprendizagem de inglês fica claro no excerto de Charles, quando ele cita interação e criação de vínculos. As duas coisas acontecem à medida que se estabelece comunicação, objetivo corrente para a aprendizagem de uma língua. Aprender inglês para se comunicar com pessoas com outras visões de mundo evidenciam uma vontade de Charles de ter mais autonomia em contextos diferentes, o que pode ser associado à autonomia sociocultural descrita por Oxford (2003) e associada a relação entre autonomia, agência e empoderamento, trazida por Nicolaidis (2017).

Charles demonstra interesse maior por atividades mais lúdicas, que envolvam a quebra de um ensino mais formal, como ele mesmo diz. Esse ensino formal que Charles cita é aquele de aulas expositivas e conteudistas, em que o aluno fica em uma posição mais passiva e idealmente receptiva, tão criticada por Freire (2015; 2018). Charles prefere atividades que sejam mais interativas e multimodais, como aquelas descritas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) para um ensino mais alinhado com as demandas do século XXI.

Fora de sala de aula, o aluno afirma que soluciona suas dúvidas de forma autônoma utilizando sites e aplicativos como o Google Tradutor, o que evidencia o potencial que os recursos multimodais e tecnológicos têm de desenvolver a autonomia, e às vezes recorre ao namorado para tirar algumas dúvidas pontuais. Além disso, ele diz repetir e tentar pronunciar as palavras e expressões que vê em filmes e músicas. Charles mantém uma rotina semanal de estudos sozinho. A responsabilidade de Charles fora de sala de aula revela seu controle por seu próprio aprendizado, evidenciados pela busca por conteúdos, filmes, músicas e soluções

para suas dúvidas de forma autônoma. A postura de Charles lembra aquela descrita por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ao falarem sobre o aluno *designer*, que possui uma postura ativa, criativa e crítica dentro do processo de aprendizagem. O processo autônomo foi essencial para a construção da A4, como Charles afirma. O projeto oral foi espaço fértil para pesquisa, criatividade, ousadia, ludicidade e desenvolvimento da oralidade, para citar algumas palavras que ele mesmo disse na entrevista. Além disso, a construção da A4, coisa que Charles afirma ter gostado bastante, teve assessoria constante da professora Mônica, para consulta de pronúncias e vocabulários, além de que ela estava sempre estimulando a criatividade dos alunos. Aqui podemos ver que o tipo de atividade, como o projeto oral da A4, e a postura do professor foram estímulo para que Charles pudesse expressar sua autonomia e visão de mundo. A criação desse ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia, em que atividades como a A4 provocam para que o aluno seja criativo, interativo e investigativo, além da mediação do professor, lembra análise feita por Kenski (2013) para um contexto educacional mais alinhado com as demandas de contextos multimodais e tecnológicos, em que o aluno tem mais poder de ação e autonomia.

4.2.7 Por que os participantes estudam Inglês

Apresento e analiso os resultados dos dados coletados em um questionário virtual aplicado com todos os 6 alunos participantes, em que tiveram que responder quais opções, dentre as apresentadas, representam motivos para que eles estudassem Inglês. O participante poderia escolher qualquer número de opções, entre nenhuma e todas, diante das seguintes: é uma língua falada em em muito lugares, para viajar para outros lugares, assistir séries e filmes, conversar com pessoas de outros países, expandir a minha visão de mundo, fazer intercâmbio, é importante para a profissão que escolhi e meus pais me obrigaram. Muitas informações do questionário também permearam as entrevistas semiestruturadas.

GRÁFICO 1: Motivos para o estudo de inglês



Como afirma Freire (2015, p.104), “é decidindo que se aprende a decidir” e o processo de decisão para o estudo de línguas talvez seja a decisão inicial para um processo que, para o desenvolvimento da autonomia, deve ser permeado de decisões. Com exceção da última alternativa do questionário “meus pais me obrigaram”, estou considerando os motivos para o estudo de inglês do questionário, também levando em conta o que foi dito em entrevista-semiestruturada, como decisões, pelo menos em parte, tomadas pelo próprio aluno, revelando um indício de responsabilidade e controle do próprio processo. Afinal, “[...] a decisão é um processo responsável”, como diz Freire ao enfatizar a importância da decisão para a construção da autonomia (FREIRE, 2015, p.104).

Como pode-se ver, as opções mais votadas do questionário, com 3, 4 ou 5, dos 6 votos totais, representam motivos ancorados em aspectos sociais. As duas opções mais votadas, cada uma com 5 votos entre os 6 votantes, foram “é uma língua falada em muitos lugares” e “conversar com pessoas de outros países”, evidenciando um objetivo de comunicação com pessoas de outros lugares. Ter objetivos como estes em mente para aprender inglês é ter a expectativa de poder transitar com mais autonomia em lugares e países em que o inglês seja a língua corrente. Brown e Lee (2015), ao relacionarem autorregulação e autonomia, afirmam que esforços orientados por decisão própria em direção a um objetivo envolve autonomia e responsabilidade. Neste caso, ter em mente um objetivo claro para o estudo de inglês facilita a orientação dos esforços para aquela direção de falar e conversar com pessoas de outros lugares e países. “Para viajar para outros países” e “expandir a minha visão de mundo”, ambas opções com 4 votos entre os 6 votantes, também representam novas possibilidades de agência

no mundo. O ato de viajar para outros países envolve uma série de ações, como dialogar, comprar, se alimentar e pegar meios de transporte, e todas elas requerem certo grau de autonomia das pessoas, ao exercitarem suas agências em meios sociais. Por trás do motivo “expandir a minha visão de mundo”, está uma série de ações e possibilidades, como, para citar algumas, entender a atitude do outro, conhecer elementos culturais diferentes, investigar diferenças culturais e construir novas formas de pensar e entender a vida. Neste caso, estudar o inglês, para os participantes, representa o desenvolvimento de habilidades que os permitam novas formas de estar no mundo, transformando suas vidas como um todo e tornando-os mais autônomos para exercitarem seu poder de escolha, o que envolve agência, decisão e livre-arbítrio, palavras estas associadas ao desenvolvimento da autonomia sociocultural (NICOLAIDES, 2017).

Sem querer assumir os dados do questionário como verdade absoluta, mas tomando-os como gatilho para reflexões, relacionando com o que foi dito por cada participante nas entrevistas, é interessante perceber como, para os participantes deste estudo de caso específico, os motivos para se estudar inglês envolvem fatores sociais. Por trás de um processo longo de aprendizagem de inglês, há uma vontade de entender melhor o mundo e desenvolver habilidades que permitam novas formas de agir, interagir e se comunicar com as pessoas, tornando-os mais autônomos e capacitados para exercer seu livre-arbítrio.

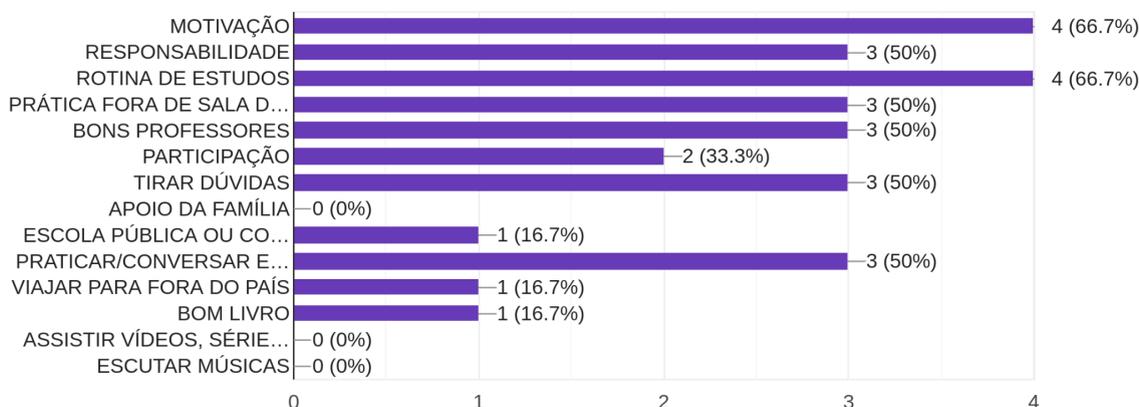
4.2.8 O que os alunos participantes consideram importante para aprender Inglês

Aqui apresento alguns fatores que os 6 participantes alunos consideram importantes para a aprendizagem de inglês. Cada participante, em questionário virtual, teve que escolher até 5 entre as opções apresentadas: motivação, responsabilidade, rotina de estudos, prática fora de sala de aula, bons professores, participação, tirar dúvidas, apoio da família, escola pública ou com preço acessível, praticar/conversar em sala, viajar para fora do país, bom livro, assistir vídeos, séries e filmes e escutar músicas.

GRÁFICO 2: o que os participantes consideram importante para aprender inglês

Selecione até 5 opções que você considera como as mais importantes para aprender Inglês.

6 respostas



As alternativas mais bem votadas, cada uma com 66.7% dos votos, foram motivação e rotina de estudos. Brown e Lee (2015) associam motivação e agência com o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas e, nesse sentido, a alternativa “motivação” pode representar esse desejo, vontade e sonho de agir e estar no mundo de novas maneiras. Por trás da motivação, pode existir a ideia de um estado de vontade constante de aprender a língua, em que o aluno mantém aceso um desejo de continuar um curso de inglês. Longe de querer explorar todas as possibilidades para que a motivação esteja presente no processo de aprendizagem de línguas, mas alguns fatores que podem influenciar são: o perfil do professor, os conteúdos e forma como eles são abordados, o objetivo pessoal de cada um, o contexto social em que cada um se insere, apoio e situação particular de vida. Em depoimentos como o de Mel sobre a professora Mônica, podemos ver que o papel do professor teve influência vital para o fator motivação no estudo de inglês. Ou mesmo por trás do desejo de Amanda de conversar com sua cunhada em inglês está a motivação. Estes exemplos ilustram como a motivação se processa de forma individualizada para cada pessoa e envolve, como na visão de Gardner (2006), inúmeras facetas e complexidades, como desejo, afeto, autoconfiança, expectativas, atenção, esforço e persistência. A motivação, ligada ao interesse de cada pessoa, pode ser fator crucial para o fracasso ou sucesso escolar de cada um (BROWN; LEE, 2015), representando um ingrediente importante para o exercício de autonomia e agência.

A rotina de estudos, opção igualmente bem votada como importante para o estudo de inglês, está associada com responsabilidade e autonomia. Há de se ter um grau de autonomia para se organizar e manter uma rotina de estudos, especialmente quando esse processo

acontece sem o acompanhamento de um professor ou de um responsável. A autonomia dos alunos se constrói, considerando a multiplicidade de influências de uma sala de aula, à medida que eles tomam consciência de seu próprio processo de aprendizagem e se responsabilizam por ele (LEGENHAUSEN; RIDLEY, 2003). Neste sentido, considerando a rotina de estudos como possibilidade real de exercício da autonomia e responsabilidade, o professor e a escola podem propiciar um ambiente para tal, com a cobrança de deveres de casa, locais propícios para estudo, como bibliotecas e laboratórios, ou atividades que envolvam um processo gradativo de pesquisa e investigação, como a A4.

Rotina de estudos como opção do questionário se relaciona com bastante com 3 das opções que tiveram 50% dos votos: responsabilidade, tirar dúvidas e prática fora de sala de aula. Penso que uma rotina de estudos envolve tudo isso, o que revela a importância que os participantes deste estudo de caso, sejam eles iniciantes ou formandos, dão para atividades que envolvem um grau de autonomia e responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Afinal, tirar dúvidas e praticar fora de sala de aula são atividades que envolvem responsabilidade, decisão e escolha dos alunos. Todos os participantes, como afirmado em entrevista, procuram manter uma rotina de estudos mais ou menos rígida, alguns acompanhados dos pais, no caso dos iniciantes, e outros completamente autônomos, no caso dos formandos. Por exemplo, Mel, Amanda e Charles estudam na parte da noite algumas vezes por semana de forma autônoma. Já Zizo, Albert e Chico possuem uma rotina de estudos acompanhada pelos pais ou responsáveis, como afirmaram na entrevista.

Também com 50% de votos, estão: bons professores e conversar/praticar em sala. Essas duas opções representam o que está presente dentro de sala de aula. Triangulando o respondido no questionário com o observado em sala e afirmado em entrevista, penso que o que os participantes acreditam ser um bom professor é aquele que se preocupa com o aprendizado dos alunos, procurando trazer seus conhecimentos e visões de mundo para a sala de aula. Este professor cria um ambiente propício para a participação e interação, especialmente com o uso de recursos tecnológicos e multimodais, em contraposição a um sistema tradicional de educação tão prejudicial para o desenvolvimento da autonomia, como enfatizado por autores como Freire (2018), Leffa (2003) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

4.3 As professoras participantes da pesquisa e o desenvolvimento da autonomia de seus alunos

A fim de entender de forma mais ampla os contextos e fatores que envolvem a autonomia dos alunos participantes da pesquisa, em uma entrevista semi-estruturada presencial, coletei alguns dados sobre a opinião das professoras participantes sobre o tema, de modo a investigar suas crenças, concepções e experiências ligadas a isso. Além disso, relatos dos próprios alunos sobre sua professora deram insumo para as reflexões desta sessão, bem como o que pude notar como estímulo à autonomia dos alunos nas observações das aulas das professoras.

4.3.1 A professora Paula e o estímulo à autonomia

QUADRO 8: Visão da professora Paula sobre autonomia

Excertos relacionados à autonomia e ao aluno autônomo segundo Paula
1 “[...] é ter consciência, é ser responsável [...]”
2 “[...] é se ver como uma pessoa atuante e ativa [...]”
3 “[...] tem a questão da personalidade de cada um, mas também tem uma rede de apoio que estimula a autonomia [...]”
4 “[...]o educador tem que mostrar, segundo a maturidade do aluno, que ele tem instrumentos para caminhar sozinho [...]”
5 “[...]você pode ter um guia, mas você não é coadjuvante, você é o protagonista [...]”
6 “[...] nós, como professores, temos que ter um olhar atento a isso [...]”
7 “[...]o professor tem papel fundamental na construção disso [...]”
8 “[...] o professor usa ferramentas para trabalhar a autonomia [...]”

Fonte: autoria própria

No excerto 1, Paula relaciona a palavra autonomia com consciência e responsabilidade, palavras essas bem enfatizadas e analisadas por Freire (2015). Para o autor, desenvolver a autonomia envolve tomar consciência do processo de ensino-aprendizagem e aprender a decidir e escolher com responsabilidade. Relacionada ao excerto 2 trazido pela participante, está a importância da agência na construção da autonomia (BROWN; LEE, 2015; NICOLAIDES, 2017). Os autores analisam a importância da agência e a relaciona com palavras como motivação, postura ativa e participação social. No excerto 3, podemos observar

que Paula ressalta a importância de se ter, segundo ela, uma rede de apoio para que o desenvolvimento da autonomia se dê de forma efetiva. Nicolaidis (2017) defende que a autonomia sociocultural está inserida em uma rede de relações sociais e que todas elas influenciam o ensino-aprendizagem de línguas, criando uma verdadeira rede de influências para a autonomia do aluno, podendo ser advindas da família, das relações sociais ou do professor. Já o papel específico do professor é ressaltado nos excertos de 4 a 8, o que é bastante revelador da prática que Paula acredita ser a ideal para a construção da autonomia dos alunos. Para que o professor exerça o seu papel como um guia ou potencializador de autonomia, é preciso que o exercício de sala de aula seja baseado em participação e estímulo ao protagonismo do aluno, rompendo com pedagogias mais tradicionais e centradas no professor, como ressaltam vários autores (BROWN; LEE, 2015; DIAS, 2013; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; KENSKI, 2013; LEFFA, 2003). Em suas proposições sobre autonomia, Paula se mostra bastante alinhada com o papel que o professor do século XXI deve ter segundo os autores, o que pode ser observado durante suas aulas, a fim de preparar os seus alunos para o mundo contemporâneo, em que autonomia, colaboração, senso crítico e criatividade são fundamentais.

Dentro de sala de aula, a professora Paula se dirigia constantemente à mesa de seus alunos, a fim de garantir que eles tivessem todas as suas dúvidas sanadas. Além disso, ela permeava suas explicações e atividades de forma geral com falas como: “do you have any questions?”, “Chico, are you okay?”, “não tem problema tirar dúvidas” e “eu estou aqui pra ajudar vocês.” Estas são posturas e mediações feitas por Paula que prepararam um terreno propício para expressões de agência e responsabilidade, como a tiragem de dúvidas sobre vocabulários e funcionamento de atividades. Em um momento específico, a professora Paula deixou de usar o inglês com os alunos, o que fazia na maior parte do tempo de aula, para conversar com eles sobre uma inquietação trazida por eles mesmos, relacionada ao ensino de inglês de suas escolas de origem. Este momento mostrou que a professora Paula se preocupa com questões que vão além do conteúdo presente no livro, construindo um ambiente em que as inquietações de mundo de seus alunos são válidas e escutadas. Neste sentido, a professora Paula possui características de um educador que realmente busca ajudar e contribuir para o desenvolvimento de seus alunos, como propõe Freire (2015) ao falar sobre a importância da escuta e do amor que um educador deve ter.

A postura aberta, receptiva e dinâmica de Paula ficou evidente não só para mim, mas também para seus alunos, como podemos ver no seguinte quadro com as falas dos alunos sobre a professora Paula, coletadas em entrevista:

QUADRO 9: O que os alunos acham da professora Paula

Zico	[...] eu cresci com ela, [...] gosto dela porque ela passa atividades diferentes.
Chico	[...] eu gosto das aulas dela, a paciência dela pra poder ensinar os alunos [...], gosto dela porque ela interage muito com os alunos.
Albert	[...] professora é uma professora legal. Se a gente errar ela sabe auxiliar bastante [...]

Fonte: autoria própria

Para os participantes desta turma, a professora Paula se torna uma boa professora porque, segundo Zico, “passa atividades diferentes”, que, como ele afirma, são aquelas em que há o uso do computador e do celular, como a A1 e a A2, atividades multimodais e tecnológicas. Chico destaca a paciência e abertura para o diálogo de Paula, e Albert destaca o auxílio que a professora dá. As características citadas pelos alunos da turma 1, motivos para eles gostarem da professora, são típicas de um professor que rompe com um sistema tradicional de educação, criticado por autores como Leffa (2003) e Kenski (2013), em que o uso de recursos multimodais e tecnológicos é reduzido e em que o professor é basicamente conteudista com aulas expositivas.

4.3.2 A professora Mônica e o estímulo à autonomia

Mônica tem afirmações que se reiteram, considerando a entrevista semi-estruturada e o formulário escrito virtual. Segundo ela, autonomia é um tema amplo e difícil de definir. No entanto, ao longo da entrevista, pude notar algumas palavras e expressões ligadas à autonomia e ao aluno autônomo. Segue alguns excertos coletados das falas e das respostas escritas:

QUADRO 10: Visão da professora Mônica sobre autonomia

Excertos relacionados à autonomia e ao aluno autônomo segundo Mônica	
1	“[...] a primeira palavra que me vem na cabeça é responsabilidade [...]”
2	“[...] são tomadas de decisões que beneficiam ao todo [...]”
3	“[...] a participação do aluno é fundamental [...]”
4	“[...] ele é autônomo quando estuda em casa [...]”
5	“[...] se sentir à vontade para tomar decisões [...]”
6	“[...] agir diferente, independente das expectativas sociais [...]”

7 “[...] autonomia pode ser desenvolvida e deve ser ensinada[...].”

8 “[...] não é fazer o que quer na hora que quer, tem regras [...]”

Fonte: autoria própria

Mônica tem concepções acerca da autonomia que constituem uma quebra drástica com o modelo tradicional de educação, criticado por Freire (2015). Para que a autonomia do aluno seja estimulada, desenvolvida e potencializada, o professor tem de estimular o aluno a tomar conta do próprio processo por meio da tomada de decisões e responsabilidade, segundo o filósofo e educador. Muito alinhadas ao que Freire defende para a construção da autonomia estão as concepções de Mônica, que, pelo que ela expôs na entrevista e no questionário, procura colocar os seus alunos em um terreno que envolva responsabilidade, ação, tomada de decisões e participação, como se percebe nos excertos de 1 a 8. Como ilustrado no excerto 7, a professora acredita que a autonomia possa ser desenvolvida e ensinada, e que isso é um dos papéis do professor. Freire (2015) e Nicolaidis (2017) nos chamam atenção para o papel crucial que o professor tem na construção de sujeitos mais autônomos e ativos socialmente. Como exposto no excerto 6, a professora acredita que autonomia tem a ver com agir independente das expectativas sociais, o que enfatiza a crença que ela tem de que a quebra de algumas expectativas sociais se relacionam com o exercício da autonomia. Isso se alinha com a ideia de Freire (2015) de que faz parte do desenvolvimento da autonomia e sensibilização de que o sujeito de aprendizagem é um ser social e pensante, capaz de questionar estruturas sociais e agir dentro delas, buscando quebrar desigualdades e lutando por espaços mais justos. Essa conexão clara entre autonomia e papéis sociais é bem enfatizada e analisada por Estarneck (2022) e Nicolaidis (2017) ao pesquisarem temas relacionados à autonomia sociocultural, termo este proposto por Oxford (2003).

Em suas aulas, pude observar que Mônica buscava criar um ambiente propício para a agência e responsabilidade de seus alunos, o que se alinha com as ideias trazidas por ela na entrevista e no questionário. Suas mediações em sala de aula são exemplos claros disso, com falas como: “do you have any questions or comments?”, “what is your opinion about this topic?” e “Amanda, what do you think about ...?”. A partir das perguntas da professora, os alunos participavam, construindo debates e troca de ideias conduzidos por ela. Como os alunos da turma de Mônica eram formandos, eles possuíam certa autonomia com o uso do inglês, o que facilitava o diálogo e interação constante em grupos e entre alunos e professora. Trago alguns excertos com a opinião dos alunos participantes da pesquisa sobre a professora Mônica, coletados em entrevista:

QUADRO 11: O que os alunos acham da professora Mônica

Mel	<p>[...] Eu gosto mais quando ela mostra vídeos, em dupla, perguntando coisas pra gente, joguinhos, competições. Atividades extra, fichas, sai um pouco daquela coisa [...]</p> <p>[...] Eu tenho as vezes vergonha de falar com a professora, eu pergunto muito pros colegas. Eu lembro que quando eu entrei, em 2019, foi muito bom, eu comecei com aquela garra, e aí, quando foi em 2020, veio a pandemia né, eu tava toda empolgada, a gente ficou 1 semestre sem aula e depois a gente voltou remota, isso me jogou lá pra baixo, eu tinha vergonha de perguntar na aula remota, eu dei uma caída. [...] Quando voltou as aulas, eu senti dificuldades, porque meio que parou mesmo e eu acho que eu regredi, só que agora acho que consegui começar a acompanhar [...] Como eu tenho essa dificuldade, eu achei que a professora me ajudou muito, ela é excelente, ela procura ajudar, ela é paciente, foi isso que me ajudou, eu estava a ponto de desistir mesmo. Aí eu conversei com ela, e ela me motivou a continuar. [...] Ela foi fundamental pra eu falar que ia lutar e não desistir, ela é justa, ela incentiva e explica bem.[...] Eu devo muito a ela não ter desistido. Agora eu estou com vontade de continuar até o fim. [...]</p>
Amanda	<p>[...] ela tem uma didática boa, ela estimula a perguntar, gostei dos trabalhos, jogos, bem interessante, não é monótona como outros professores. [...]</p>
Charles	<p>[...] Gostei da professora, cheio de exemplos, muita didática, aquela paciência de resgatar aquele tema [...]</p>

Fonte: autoria própria

Mel reconhece que o uso de ferramentas multimodais é interessante para seu processo de aprendizagem, como na A3, e atribui grande importância ao papel que a professora Mônica desempenha em seu processo por características como: paciência, motivação, justiça e incentivo. Amanda afirma gostar de ferramentas multimodais e tecnológicas, como a A3 e a A4, tornando as aulas menos monótonas. Já Charles aprecia a paciência e didática da professora, especialmente na construção da A4, como afirmou. Este contexto educacional criado pela professora, que envolve interação, diversão, ferramentas tecnológicas e virtudes, representa uma verdadeira quebra de paradigmas em relação a um modelo impositivo e autoritário de educação, problematizado por Brown e Lee (2015), Freire (2015; 2018) e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

4.4 O CIL como espaço de estímulo à autonomia

Nesta seção, trago algumas evidências de que o CIL pode ser um espaço de construção de autonomia. Além de evidências presentes na própria escola, trago falas das professoras e dos alunos coletadas em entrevista sobre o CIL, além de fatores que pude notar nas observações de aula e anos de experiência de trabalho na própria instituição pesquisada como insumos para as reflexões sobre autonomia. Enfatizo a ideia de que a autonomia dos

alunos pode ser influenciada por fatores externos (FREIRE, 2015; NICOLAIDES, 2017; PAIVA, 2006;), como é o caso do professor, da escola e da sociedade como um todo.

Os CILs têm a autonomia como eixo norteador de seu trabalho, tema este expresso em documentos oficiais (BRASIL, 2018; DISTRITO FEDERAL, 2015, 2019) e detalhadamente descrito na fundamentação teórica e descrição do contexto de pesquisa. Isso indica a preocupação da educação brasileira e do Distrito Federal com a emancipação dos sujeitos e desenvolvimento de suas autonomias, em perspectivas bastante freireanas de forma geral. Penso que a escola e o educador que se inserem em um sistema em que há documentos que citam autonomia e a construção de sujeitos responsáveis, conscientes, agentes e críticos estão mais propícios a permearem suas práticas pedagógicas de estratégias que propiciem os alunos a desenvolverem suas autonomias.

Vejo algumas evidências a nível institucional de que o CIL, contexto deste estudo de caso, se preocupa com a autonomia de seus alunos. Uma evidência é a existência de instrumentos avaliativos como os deveres de casa, a redação e o chamado projeto oral, a qual a A4 é exemplo. Estes instrumentos avaliativos podem trazer oportunidades para que o aluno exerça sua capacidade criativa, investigativa, sendo convidado a se responsabilizar pela própria realização dessas atividades, trazendo sua visão de mundo para a sala de aula. A forma específica como as professoras deste estudo de caso utilizaram esses instrumentos avaliativos em sala criaram um espaço propício, o qual pude observar, para que os alunos trouxessem suas inquietações de mundo e dúvidas para a sala. Outra evidência é o fato de que todas as salas são equipadas com computador, aparelho de som, internet e projetor. Isso propicia a criação de um ambiente altamente multimodal no contexto educacional, em que os diferentes modos semióticos e tecnológicos possam servir de mediadores de processos criativos, potencializando as possibilidades de ações e mecanismos educativos em sala. Além de tudo, a presença de profissionais que trabalham em um sistema colaborativo para que os alunos sejam capazes de se sentir acolhidos em seu processo de aprendizagem é algo notável neste CIL. A título de exemplo, além da direção, coordenação e administração da escola, há também um serviço de orientação educacional, a qual busca acolher problemas de ordem pedagógica, emocional e familiar, e uma sala de recursos, que suplementa o acompanhamento pedagógico com alunos com necessidades especiais.

4.4.1 Visão dos alunos e das professoras sobre o CIL

Organizo no quadro a seguir algumas falas coletadas em entrevista com alunos e professoras participantes deste estudo de caso a respeito do CIL. As informações trazidas pelos participantes contribuem para a reflexão sobre o CIL como espaço de estímulo à autonomia, de forma que possamos tomar consciência dos fatores influenciadores do processo individualizado da autonomia de cada um, na perspectiva de que a autonomia é tema complexo (PAIVA, 2006), multidimensional e se processa de forma diferente para cada pessoa (MAGNO E SILVA, 2008). Tomo os fatores citados como possíveis influenciadores do processo de desenvolvimento da autonomia, não como determinantes.

QUADRO 12: Visão dos alunos e das professoras sobre o Centro de Línguas

Zico	[...] Lá na escola o inglês não é muito bom, eles ensinam muito superficialmente, no CIL eles aprofundam [...]
Chico	[...] no CIL aprendi a falar e a escrever as palavras direito, a dicção muda muito. [...] [...] Nossa, muda muita coisa, o inglês do CIL é mais completo, você consegue aprender bem mais que na escola [...]
Albert	[...] eu me sinto mais à vontade no centro de línguas, porque tem poucos alunos [...]
Mel	[...] o CIL é dedicado a formar, que a gente saia de lá sabendo mesmo, eu vejo essa preocupação dos professores, querem te ajudar mesmo, a falar mesmo [...] [...] Lá tem aquela mescla de gente de escola pública e comunidade [...]
Amanda	[...] Na escola era mais verbo to be, cores, nome. O CIL é mais específico, tem projeto. [...] [...] Eu aprendi alguma coisa na escola, mas o CIL é melhor. [...] [...] O CIL tem bons professores, agora consigo me virar quando estou viajando pra fora [...]
Charles	[...] no CIL a coisa fica muito mais técnica, muito mais focado, muito mais exemplo, mais exercícios, o tempo inteiro falando inglês em sala de aula, acho sensacional. [...]
Professora Paula	[...] O CIL é uma escola em que você é um privilegiado de estar ali, pois nem todos podem estudar ali. E uma boa parte dos alunos valorizam o fato de estarem ali, pois isso está atrelado a um sonho, de poder conseguir um emprego melhor, viajar pra outro país ou participar de algum programa da embaixada, de melhorar a vida de alguma forma [...] [...] Nenhum lugar me deixa mais feliz do que o ensino público, pois eu vejo com mais nitidez a minha função não só como professora de língua estrangeira, mas como um guia para muitas crianças, com suas dificuldades familiares. Muitas vezes nós como professores trabalhamos como guias e educadores. [...] [...] No CIL tem mais alunos especiais do que em outras escolas. Cada semestre no CIL eu tenho o reforço de que é um trabalho de cooperação e de que eu não sei tudo. [...]
Professora	[...] No CIL eu posso abordar uma série de metodologias, não só a comunicativa. Nas

Mônica	instituições privadas você é obrigada a seguir o método da instituição. [...] [...] No CIL eu trabalho com diferentes idades, níveis e classes sociais. [...] [...] No CIL eu cresci mais emocionalmente, consegui adquirir uma maior maturidade [...]
---------------	--

Fonte: autoria própria

Com respeito à visão dos alunos sobre o CIL, esclareço o fato de que vários deles fazem uma distinção entre escola e CIL. Quando dizem “escola” nos excertos, querem se referir às instituições regulares de ensino a qual fazem ou fizeram parte em sua vida escolar: ensino fundamental e médio. Em suas falas, eles dizem que conseguem perceber um aprofundamento no conhecimento da língua e uma melhora da dicção, na fala e no vocabulário de inglês de forma geral. Essa melhora, atribuída ao CIL pelos alunos, indica um maior conhecimento da língua e uma maior autonomia no uso da mesma. Dessa forma, para os alunos, o CIL de alguma forma ajuda no processo de proporcionar um sistema de ensino-aprendizagem efetivo, de modo a melhorarem suas vidas e atingirem seus objetivos. Alguns instrumentos importantes, e supostamente apenas encontrados no CIL, citados na entrevista, são: a ajuda e preocupação do professor, a diversidade de pessoas em sala, a quantidade de alunos por sala, falar inglês o tempo todo em sala e a presença de atividades multimodais e dinâmicas, como o projeto oral. As falas dos alunos revelam a diversidade de fatores que podem influenciar na autonomia e na aprendizagem de inglês de cada um, e também revelam que, até certo ponto, para esses alunos participantes, o CIL representa um espaço propício para a realização do objetivo de aprender uma língua.

O relato das professoras provocam algumas reflexões interessantes. Paula diz que, no CIL, ela tem um papel de educadora e de guia, em que percebe-se como fator fundamental na realização dos sonhos de seus alunos: melhorar a vida. Ela percebe o CIL como espaço em que ela tem a oportunidade de trabalhar questões sociais e familiares de seus alunos, além de ser um espaço cooperativo, de trabalho em equipe, na busca pela melhoria de alunos com necessidades especiais, como exemplifica. A forma holística como Paula vê o CIL e o papel do professor que se insere nesse contexto, com a consciência de que fatores individuais, sociais, familiares e cooperativos influenciam no processo educativo dos alunos, representa uma indicação de que, de acordo com a percepção da professora, o CIL constitui um espaço que é propício para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, sem excluir suas questões pessoais, contextuais e familiares. Neste sentido, ao trabalhar suas múltiplas questões, como enfatiza Nicolaidis (2017), o aluno vai se tornando cada vez mais autônomo

socioculturalmente. O papel do professor como guia e educador, no sentido de desenvolver a autonomia dos alunos, é crucial, como aborda Freire (2015; 2018).

Mônica faz afirmações sobre seu crescimento emocional como professora e sobre como as salas de aula do CIL têm alunos de diferentes classes sociais. Assim como Paula, Mônica consegue ver claramente a presença de diferentes fatores que influenciam no processo educativo. Ela atribui seu crescimento emocional como professora, como ela diz em entrevista, ao fato de ter que lidar com diferentes idades, alunos especiais e vulnerabilidades de diferentes ordens. Ter que lidar com as diferenças em sala de aula, com alunos de diferentes idades e contextos sociais, contribui com seu emocional. Esse trabalho emocional e social está além do esperado para um professor que pertence a um sistema rígido e tradicional de educação, em que as aulas se resumem a conteúdos e avaliações, excluindo qualquer vida interior de ordem emocional ou social dos alunos. Penso que esse trabalho emocional próprio enfatizado por Mônica tem a ver com sua escuta e humildade como educadora, características essas essenciais para um professor que busca construir a autonomia de seus alunos (FREIRE, 2015). Outro ponto interessante trazido por Mônica é o fato de ela conseguir utilizar uma série de abordagens, não só a comunicativa, em suas aulas do CIL, coisa que, segundo ela, estaria proibida de fazer nas instituições privadas nas quais trabalhou na vida. A mistura de abordagens parece útil a ela, diante da diversidade encontrada nas salas de aula do CIL. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propõem algo semelhante, ao defenderem uma pedagogia que contemple uma diversidade de abordagens e contextos sociais dos alunos, estimulando a agência dos alunos e utilizando-se de recursos multimodais e estimuladores de autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, trago conclusões e reflexões deste estudo de caso segundo à análise de dados. Busco responder às questões e objetivos de pesquisa. Em primeiro lugar, trago as conclusões que pude fazer sobre a análise da agência e responsabilidade na prática, seguido das evidências de que a multimodalidade afetou a autonomia dos alunos. Em seguida, apresento minhas conclusões sobre alguns fatores que podem influenciar no processo particular de autonomia dos participantes de pesquisa. Dando continuidade, trago conclusões sobre como o papel das professoras participantes e do contexto de pesquisa podem influenciar na autonomia. Para finalizar, apresento algumas limitações deste estudo de caso e indicações de possíveis pesquisas para o futuro.

5.1 Analisando agência e responsabilidade na prática

Logo no início da análise de dados, fui desafiado a pensar em como observar e analisar agência e responsabilidade. Ao longo do processo, pude perceber que esses conceitos podem se processar de diferentes formas, e algumas delas não são visíveis. Um aluno, por exemplo, pode exercer sua autonomia em silêncio e sem participar das atividades, vivendo processos ativos e responsáveis mental e emocionalmente.

Portanto, tive que selecionar momentos que considero como expressões visíveis de agência e responsabilidade, a fim de registrar esses dados como evidências da presença desses conceitos-chave indicadores de autonomia. Logo concluí que a forma mais observável e registrável de agência e responsabilidade está dentro das ações dos alunos, observadas em sala ou ditas em entrevista e questionário.

As ações que indicam agência e responsabilidade, temas interligados no que se refere à autonomia, e por isso analisados juntos, podem ser esquematizadas de forma resumida no seguinte mapa mental:

IMAGEM 4: IDENTIFICANDO AGÊNCIA E RESPONSABILIDADE NA PRÁTICA



Fonte: autoria própria (criado com o CANVA)

Estas foram as ações que pude identificar como maiores indicadores de agência e responsabilidade nos alunos deste estudo de caso na prática. Este é um quadro resumido, já

que cada uma das ações do quadro podem ser ramificadas em ações relacionadas. Por exemplo, a ação “falar” guarda em si mesma ações que também foram observadas, como opinar, comentar, comparar, interromper, perguntar, responder, etc. Além disso, muitas ações estão interconectadas, sendo difícil separar uma da outra. Penso nos verbos do mapa mental como ações orientadas pela própria pessoa, decisões tomadas e/ou controladas pelo próprio aluno.

Além disso, também pude observar nuances de agência e responsabilidade na postura em sala e expressão corporal em geral, bem como entonações de voz. Tomo essas conclusões como possibilidade de se identificar esses temas na prática, oferecendo insights e insumos para que a complexidade dos fatores influenciadores dos temas sejam nomeados e registrados.

Concluo que as ações listadas, registradas e observadas foram essenciais para este estudo de caso, pois compreenderam a maior fonte de dados sobre agência e responsabilidade como indicadores de autonomia nesta pesquisa qualitativa. Em se tratando de uma pesquisa na área de LA envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, é crucial dizer que as ações listadas evidenciaram a língua em uso que constitui dados para este estudo de caso. Perceber e analisar a ligação entre essas ações e os temas pesquisados me fez entender a autonomia na aprendizagem de inglês de forma mais prática e palpável.

5.2 Multimodalidade e seu potencial de propiciar a autonomia

A multimodalidade se mostrou como terreno mais propício para a expressão e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos deste estudo de caso. Pude perceber isso por meio dos instrumentos de pesquisa deste estudo de caso: observações de aulas, entrevistas semiestruturadas e questionários.

Quanto ao que foi observado e registrado em diário de campo, para este estudo de caso específico, os alunos foram mais agentes, expressando ações e participações, e responsáveis, tomando decisões orientados por escolha e controle próprios, nas atividades A1, A2, A3 e A4, analisadas na seção anterior. Essas atividades, bem como outras parecidas não analisadas aqui para que o estudo de caso não ficasse muito extenso, tinham a multimodalidade como característica comum. Todas elas envolviam o uso do projetor como recurso visual e outras ferramentas tecnológicas, como o celular, o computador, a internet, aplicativos diversos e recursos sonoros. Ficou evidente um alto grau de motivação, diversão e desafio nessas atividades, o que foi bastante útil para a agência e responsabilidade dos alunos. Atividades menos multimodais, como redação, prova escrita e atividade individual no livro, foram as que

menos ofereceram dados para este estudo de caso, pois propiciavam menos ações que fossem visíveis para que eu observasse. Vale ressaltar que a autonomia pode acontecer de forma silenciosa, com decisões sendo feitas mentalmente pelo aluno em sala de aula. Portanto, a multimodalidade pareceu propiciar mais oportunidades para que a autonomia se expressasse de forma visível por meio de língua em uso.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, pude investigar um pouco sobre o processo autônomo de cada aluno fora da escola e sobre interesses gerais na aprendizagem de línguas. Ali, notei que recursos multimodais e tecnológicos eram essenciais para processos autônomos fora da escola. Por exemplo, em processo de tiragem de dúvidas e contato com a língua de forma autônoma, bem como em processos de pesquisa para a construção de atividades como a A4, todos os alunos participantes desta pesquisa utilizam recursos tecnológicos como meio principal de ajuda e contato com o inglês. Os instrumentos mais citados foram o Google, o Youtube e aplicativos de dicionários online. Outros citados foram Instagram, Duolingo, músicas e filmes. Além disso, todos os alunos incluíram recursos multimodais e tecnológicos em suas respostas quando perguntei quais os seus tipos de atividades de sala favoritas. Aqui, eles citaram que gostam de atividades dinâmicas com o uso do projetor, vídeos, jogos e interações em grupos. Para os participantes deste estudo de caso, os meios multimodais e tecnológicos constituem os instrumentos principais para a expressão e exercício de suas autonomias, pois eles constituem um espaço em que mais ações são possíveis, propiciando oportunidades de desenvolver autonomia em sua complexa expressão: agência, responsabilidade, participação, interação, investigação, diversão, colaboração, adaptação, motivação, etc.

No questionário online, os alunos participantes selecionaram suas atividades de sala favoritas. As mais bem votadas foram: jogos, atividades com uso do projetor, atividade oral em grupo, atividade com vídeo e atividade com música. Isso não quer dizer, vale enfatizar, que esse tipo de atividade determinou a autonomia. Apenas posso afirmar que o uso desse tipo de atividade pode constituir um território em que graus mais elevados de motivação podem estar presentes para os participantes deste estudo de caso específico neste contexto específico. Aplicado a eles, o uso dessas atividades multimodais têm potencial para a expressão e o desenvolvimento de suas autonomias.

Concluo, para este estudo de caso, que os meios multimodais, especialmente aqueles envolvendo o uso de tecnologias, foram essenciais para que as autonomias dos alunos se expressassem e se desenvolvessem na prática. O uso dessas ferramentas em sala constituiu espaço fértil para a aprendizagem de línguas e momentos oportunos para a expressão de

agência e responsabilidade. Em meios tipicamente multimodais, com muitas oportunidades de ações, interações e criação de conteúdo, acho natural refletir sobre a importância desses elementos no processo de ensino-aprendizagem nestes meios tecnológicos. É recomendável que a multimodalidade esteja presente em sala de aula, caso haja uma preocupação e interesse genuínos de se trazer a realidade dos alunos para dentro do processo educativo, tornando o processo mais familiar, significativo e empoderador. Trazer ferramentas tecnológicas tipicamente multimodais para o meio escolar como instrumentos de desenvolvimento da autonomia pode constituir oportunidades educativas de estimular os alunos a se inserirem nesses espaços com maior senso crítico, criatividade, empoderamento e desejo de se tornarem cada vez mais autônomos socialmente.

5.3 Autonomia como tema complexo e sociocultural: fatores que influenciam na autonomia individual de cada aluno participante

Ao investigar os temas relacionados à autonomia de cada participante, ficou evidente que a autonomia acontece de forma ímpar e particular para cada pessoa. Trago aqui alguns fatores que se relacionam com a autonomia dos participantes deste estudo de caso, como forma de evidenciar a sua complexidade e natureza fortemente sociocultural.

Em seus processos individuais, cada aluno busca conhecimento e se relaciona com o processo de aprendizagem de inglês de uma forma diferente. Cada um deles tem interesses por ferramentas multimodais distintas e atividades de sala específicas, o que contribui para a expressão de suas autonomias. No entanto, todos eles possuíam algo em comum para sua aprendizagem de inglês: um objetivo. O estudo de uma língua, para todos eles, é viabilizador para a realização de uma vontade, desejo ou sonho a longo prazo.

O sonho pareceu representar uma âncora no futuro, dentro do qual a aprendizagem de línguas constitui um espaço para se dar passos importantes em direção a ele. Além de ser fator motivacional fundamental para os participantes, a realização do sonho de aprender o inglês significava, para todos eles, melhoria de vida e maior autonomia social. Aprender o inglês constitui um espaço em um futuro em que se tem mais autonomia, possibilidades de agir e entendimento do mundo. Neste sentido, a aprendizagem de inglês constitui meio essencial e importante para que a pessoa possa ser mais agente e responsável pela própria vida, tomando decisões e aumentando suas possibilidades de escolha na vida.

Falar com outras pessoas, aprender uma língua amplamente estudada no mundo, viajar para outros lugares, expandir a visão de mundo e fazer intercâmbio estão entre os sonhos dos

participantes deste estudo de caso. Cada sonho desses é banhado de interesses individuais, familiares e sociais que se relacionam na subjetividade de cada aluno, formando uma complexidade de fatores que é única para cada um. De alguma forma, há um desejo de romper com as próprias barreiras e expandir as possibilidades de se viver a vida, sendo a autonomia algo inseparável desse processo. Acredito que por trás do sonho de falar inglês há um sonho por ser mais autônomo para trilhar os próprios caminhos, dando passos significativos em direção a superação de barreiras individuais, psicológicas e sociais.

Para Zico, aprender inglês é um jeito de se comunicar com pessoas do mundo. Para Chico, uma oportunidade de fazer um intercâmbio. Para Albert, pode representar uma melhoria no currículo e viagens. Para Mel, é a realização de um projeto pessoal, que representou enfrentamento de medos e superação de bloqueios na sua fala. Para Amanda, é poder estabelecer um diálogo com sua cunhada norte-americana. Para Charles, aprender inglês representa a expansão de seus horizontes, podendo entender melhor como as pessoas enxergam a vida. Para todos, a realização de um desejo futuro que pode ser a motivação necessária para uma ação no presente.

Neste estudo de caso, ficou claro que ter clareza em relação ao que se quer atingir com a aprendizagem de inglês é fator motivacional importante para uma jornada crescentemente autônoma. Não quero aqui afirmar que ter um sonho, objetivo ou desejo é fator determinante para a autonomia, apenas reconhecer que isso é algo que tem sua influência. Além de outros fatores com sua influência e importância para a autonomia, como o papel do professor e da escola, reflito sobre a possibilidade de que essa âncora individual, um sonho, possa ser um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento da autonomia.

5.4 As professoras e o CIL: sua contribuição para a autonomia dos alunos

Uma série de fatores influenciam na autonomia dos alunos, sejam eles individuais, psicológicos, técnicos, sociais ou políticos. Na busca por entender os fatores que ficaram mais evidentes como influentes na autonomia dos alunos, o professor e a escola ocuparam papel importante. Nesta seção, trago conclusões sobre as contribuições das professoras para a autonomia dos alunos participantes deste estudo de caso. Além disso, trago conclusões sobre o papel do CIL para a autonomia dos alunos desta pesquisa.

Logo no início, quando da escolha das professoras para este estudo de caso, ficou claro para mim de que a visão de mundo delas permeava muito suas práticas pedagógicas. Nas observações de aula, pude notar uma relação clara entre as atividades de sala e sua

preocupação em incentivar seus alunos a terem autonomia, desenvolverem senso crítico e trazerem suas realidades para dentro de sala, sendo incentivados a participarem tanto quanto possível. Nesse sentido, o papel mediador das professoras foi essencial para a expressão e desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Com perguntas como “any questions?” e “what do you think of...”, os alunos traziam seus pontos de vistas e se engajavam no processo educativo, além de criar um ambiente propício para a tiragem de dúvidas. Os *feedbacks* das professoras também desempenharam um papel importante para o desenvolvimento e ajustes de atividades como a A4. As mediações das professoras foram especificamente importantes para a participação dos alunos mais tímidos e introvertidos. Pude notar uma preocupação genuína das professoras de fazer com que todos os alunos participassem de todas as aulas, o que, ao meu ver, só acontecia porque as professoras possuem uma visão de mundo em que o papel de um educador vai além de questões conteudistas. O educador, neste sentido, é aquele que cria um espaço propício para que seus alunos tragam suas próprias questões e inquietações para a sala de aula, com negociações e trocas constantes. Penso que um professor sem essa visão, mais alinhado com um sistema tradicional e bancário de educação, dificilmente criaria um ambiente tão propício para a participação de seus alunos, com oportunidades para que eles sejam agentes e responsáveis pelo próprio processo.

A contribuição das professoras foi além da relação direta professor/aluno. A decisão das professoras de trazer atividades e exemplos que fossem mais multimodais, tecnológicos e motivadores teve um papel essencial na agência e responsabilidade de seus alunos. Escolhas como o uso do projetor, do aparelho de som e da internet, trazendo vídeos e imagens que tivessem a ver não só com os conteúdos linguísticos a serem trabalhados, mas também com a realidade dos alunos, criou um ambiente propício para a autonomia dos alunos, que eram convidados a participar, agir, tomar decisões e negociar sempre que possível. O tipo de atividade utilizada em sala competiu exclusivamente ao planejamento das professoras, e isso demonstrou seu interesse pelo processo e desenvolvimento de seus alunos. Isso ficou claro não só nas observações, como também foi dito pelos alunos nas entrevistas. O papel de suas professoras e das atividades trazidas por elas foi fator motivacional essencial para o desenvolvimento dos alunos. Depoimentos como o de Mel deixam isso bem claro, ao enfatizar de que sua professora foi essencial para que ela não desistisse do curso após a pandemia. Outros alunos deste estudo de caso, como Amanda, Zico e Arthur, se sentem mais motivados para irem às aulas porque atividades multimodais, como jogos, competições e vídeos, estão sempre presentes nas aulas.

Muitas atividades só são possíveis porque o CIL oferece um espaço físico possível para isso. Ele possui salas equipadas para o uso de atividades multimodais e tecnológicas, como computador, internet, projetor, quadro branco e aparelho de som. Além disso, as salas de aula são menores e possuem um número reduzido de alunos, se comparado às instituições públicas regulares, como ensino fundamental e médio. Há uma média de 14 alunos por sala na instituição, o que pode facilitar um olhar mais apurado para o processo individual de cada aluno. Vale salientar que um espaço físico como este apenas facilita e propicia para que o professor desenvolva um trabalho mais multimodal e personalizado para determinada turma, decisão esta que pode ou não ser feita pelo professor em sua autonomia de trabalho.

O contexto de pesquisa é orientado por documentos oficiais que indicam a autonomia como eixo norteador e função social do CIL. Também possui um sistema avaliativo com atividades que podem estimular os alunos a participarem, se expressarem e trazerem suas visões de mundo para a sala, como a A4, projeto oral. Um professor que trabalha em uma instituição como essa pode se sentir mais convidado, ao meu ver, a discutir temas relacionados à autonomia e aprendizagem de línguas em reuniões e com os próprios colegas.

Vale enfatizar mais uma vez que a presença de espaços físicos, mecanismos pedagógicos e documentos oficiais não determinam o trabalho que o professor desenvolve em sala e nem a resposta que os alunos têm diante disso. É como um terreno propício para o desenvolvimento da autonomia, ficando as pessoas envolvidas, professor e aluno, livres para tomar escolhas em direção a isso ou não. Um ambiente convidativo facilita para que um trabalho em direção ao desenvolvimento da autonomia seja feito, trabalho este que envolve a relação entre inúmeros fatores, como sistema político, escola, educador, atividades de sala e decisão pessoal.

5.5 Limitações deste estudo de caso

Como me propus a fazer um estudo de caso qualitativo, muitas conclusões aqui trazidas se aplicam apenas ao contexto de pesquisa, para os participantes específicos, neste recorte de tempo específico. É como uma fotografia de um momento único em que pude tecer análises, reflexões e conclusões. Dessa forma, fica difícil a aplicação das conclusões feitas para outros contextos e participantes de outras pesquisas, diante da complexidade particular da situação.

Além disso, cada instrumento de pesquisa traz em si algumas limitações. O fato de estar observando aulas por um tempo pode ter feito com que as professoras, por exemplo,

preparassem suas aulas de forma diferente do que fariam sem estarem sendo observadas. A postura dos próprios alunos pode ter mudado, à medida que uma pessoa desconhecida se inseria em seus contextos de sala de aula. Quanto às entrevistas e questionários, os participantes podem ter dado respostas que eles julgaram como a que o pesquisador quisesse ouvir. Ou pode ser que eles tenham omitido ou adicionado informações em suas falas apenas para agradar ou não se sentir constrangido de alguma forma.

Dada a complexidade dos temas pesquisados, autonomia e aprendizagem de línguas, a quantidade de fatores que influenciam e se relacionam é enorme. Como o tempo e minhas capacidades pessoais são limitadas, é difícil abarcar todos os fatores que influenciam a pesquisa. Ficou claro para mim que esta pesquisa é apenas um recorte limitado de algo que já se processou, e isso não é algo ruim. Pelo contrário, perceber as limitações de pesquisa é um movimento de exercitar humildade e desenvolver ânimo de aprendiz, fatores que considero muito importantes para se desenvolver uma pesquisa.

5.6 Possibilidades de pesquisas futuras

Pesquisar autonomia e aprendizagem de línguas é um desafio. Me vi com a necessidade de focar a minha pesquisa e afunilar o entendimento desses temas, dada sua complexidade e amplitude. Neste sentido, tomei a decisão de enfatizar mais os temas de agência e responsabilidade e sua relação com autonomia. Ao fazê-lo, tive que abrir mão de uma série de outros temas que também estão relacionados.

Alguns temas interessantes relacionados à autonomia e aprendizagem de línguas que não foram foco desta pesquisa, mas que podem fazer parte de pesquisas futuras são: autonomia do professor, identidade, motivação, *feedback*, colaboração, multiletramentos, diversidade, inclusão, aprendizagem baseada em projetos, *flipped classroom*, metacognição, etc.

Pesquisas que tenham os Centros de Línguas do DF como contexto de pesquisa, e existem vários deles, com práticas educativas diversas, é algo que recomendo àqueles que querem pesquisar em um contexto público específico para o ensino-aprendizagem de línguas, algo raro no Brasil. Além disso, pesquisar a formação de professores para atuarem de forma a desenvolverem mais a autonomia de seus alunos é um tema relevante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGEE, J. **Developing qualitative research questions: a reflective process.** *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 22, No. 4, July–August 2009. p. 431–447.
- AHEARN, L. M. **Language and Agency.** *Annual Review of Anthropology*, n.30, p. 109-137, 2001. Disponível em:
<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109?journalCode=anthro>.
 Acesso em: 20 abr. 2023.
- AHEARN, L. M. Privileging and Affecting Agency. *In*: MAXWELL, C; AGGLETON, P. **Privilege, Agency and Affect.** Understanding the Production and Effects of Actions. Palgrave Macmillan, 2013. Disponível em:
https://www.academia.edu/5404042/Privileging_and_Affecting_Agency. Acesso em: 20 abr. 2023
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2011.
- AUTONOMIA. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autonomia>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BANDURA, A. **Toward a psychology of human agency.** Sage journals, 2016. Disponível em:
<http://wexler.free.fr/library/files/bandura%20%282006%29%20towards%20a%20psychology%20of%20human%20agency.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online - textos e práticas digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Penso Editora, 2015.
- BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning.** London: Longman, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei Federal 13.005. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília, 2014.
- BRASIL. Lei no 9.394. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB.** Brasília: Senado Federal, 2017.
- BRINKMANN, S. Structured and semi-structured interviewing. *In*: LEAVY, P. **The Oxford handbook of qualitative research.** Oxford University Press, USA; 2014, p. 277-299.
- BROWN, H.; LEE, H. **Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** NY, White Plains: Pearson Education, 2015.

BURNS, A. **Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners**. New York: Routledge, 2010.

CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy - a guide to develop learner responsibility**. Cambridge, University Press, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006. p. 19-32.

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, D., RIDLEY, J., USHIODA, E. (ed.) **Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003. p. 135-145.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *In: Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2, 2005. p. 181-196.

DIAS, P. Aprendizagem colaborativa e comunidades de inovação. *In: Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 13-20.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K.A.; ARAÚJO, J. (org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. v.15 Pontes editora, 2015. p. 305-325

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos**. Brasília: SEEDF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas dos centros interescolares de línguas (CILs)**. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Plano distrital de educação: PDE**. Brasília: SEEDF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto político pedagógico do centro de línguas: PPP**. Brasília: SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento escolar da rede pública de ensino do distrito federal**. Brasília: SEEDF, 2019.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford, University press, 2007. Disponível em: https://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/rmal_dny.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

DUFF, P.; ANDERSON, T. Case study research. *In: BROWN, J. D.; COOMBS, C. (ed.)*. **Cambridge guide to language research**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015. p. 112-118.

ESTARNECK, E. S. **A autonomia sociocultural como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de graduandos de inglês**. Editora Atenas, 2022. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/a-autonomia-sociocultural-como-elemento-de-superacao-nas-limitacoes-da-lingua-alvo-de-graduandos-de-ingles>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCO, C. P. Construção da autonomia no contexto digital. Textos em **Linguística Aplicada-TELA 4**. Pelotas: EDUCAT, 2009.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GARDNER, R. C. **Motivation and second language acquisition**. University of Western Ontario, 2006. Disponível em: https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

GONZÁLEZ, R. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GREENWOOD, J.; LEWIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE A. J.; TUCKER, S. A.; ICENOGLE, M. L. Conducting mixed methods research: using dialectical pluralism and social psychological strategies. *In*: LEAVY, P. **The Oxford handbook of qualitative research**. Oxford University Press, USA; 2014. p. 557-578.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus Editora, 2013. p. 85-108.

KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. São Paulo: Mercado de letras, 2007.

KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C. Project-Based learning. *In*: SAWYER, R. K. (ed.). **The cambridge handbook of the learning sciences**. Cambridge University Press, 2006. Disponível em:

http://daleydoseoflearning.weebly.com/uploads/1/8/7/7/18774020/chapter_19_pbl_kraichik.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning: state of the art. *In*: **Studies in second language acquisition**, n. 28, 2006. p. 67-109. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/231941389_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Acquisition/link/5665d87f08ae4931cd626357/download. Acesso em: 20 abr. 2023.

LEAVY, P. **The Oxford handbook of qualitative research**. Oxford University Press, USA, 2014. Disponível em:

<https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20The%20Oxford%20Handbook%20of%20Qualitative%20Research%20by%20Patricia%20Leavy.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat 120, 2006. Disponível em:

<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*:

NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; VERA, F. (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LEGENHAUSEN, L. Second language acquisition in an autonomous learning environment.

In: LITTLE, D., RIDLEY, J., USHIODA, E. (ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003. p. 65-77.

LIMA, C. V. A. **“Eu faço o que posso”**: experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2014.

LITTLE, D., RIDLEY, J., USHIODA, E. (ed.) **Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

LÓPEZ, H. C.; BAHIA, E. J. S.; MAGNO E SILVA, W. **Aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo: análise de narrativas e proposta de intervenção.** Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2019.

LUKE, A. Two takes on the critical. *In*: NORTON, B., TOOLEY, K. **Critical Pedagogies and language learning.** Cambridge Applied Linguistics Series. New York, Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

MAGNO E SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. *In*: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* **24**, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/gQ3hG7n8h3WjvjYMtXrhdDy/?lang=en>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013. Disponível em: http://hrenato.net/_diretorio/%23__Bizonho/Games%20na%20Educac%CC%A7a%CC%83o.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

MISHRA R. D.; RASUNDRAM, J. Triangulation an essential tool to enhance the validity of a case study. *In*: **Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies**. 2017. p. 69-74. Disponível em: <http://www.srjis.com/pages/pdfFiles/149544193514.%20RASHI%20DUBEY%20MISHRA%20AND%20Jovita%20Rasundram.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5566228/mod_resource/content/1/LIVRO%20Edgar%20Morin%20-%20Introduc%CC%A7a%CC%83o%20ao%20Pensamento%20Complexo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

NICOLAIDES, C. Agency and empowerment towards the pursuit of sociocultural autonomy in language learning. *In*: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. (org.). **Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy.** Campinas, Pontes Editores, 2017. p. 19-41.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Learner autonomy in the light of Freire. *In*: **D.E.L.T.A., 24: esp.** 2008. p. 493-511. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/29146/20373>. Acesso em: 20 abr. 2023.

NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA W. **Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy.** Campinas, Pontes Editores, 2017.

NORTON, B., TOOLEY, K. **Critical Pedagogies and language learning.** Cambridge Applied Linguistics Series. New York, Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014. 215 p. Disponível em: <https://periodicos.ufrr.br/odisseia/article/viewFile/10249/7328>. Acesso em 20 abr. 2023.

OXFORD, R. L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. *In*: PALFREYMAN, D.; SMITH, R.C. (ed.) **Learner Autonomy across Cultures**: Language Education Perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003. p. 75-91.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada 46.2**. Campinas, 2007. 165-179. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639449/7043>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *In*: **Linguagem & Ensino**, vol. 9, n.1, 2006. p. 77-127. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download/15628/9815>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. *In*: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identity.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. The complex nature of autonomy. *In*: **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada 24**, 2008., 24:esp., 2008.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. *In*: **Australian Review of Applied Linguistics**. v. 33, n. 2, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767463/mod_resource/content/1/Pennycook%20Critical%20AppliedLinguistics.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4583440/mod_resource/content/2/Prensky_Aprendizagem_Baseada_em_Jogos_Digitais_OCR.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

RIDLEY, J. Learner's ability to reflect on language and their learning. *In*: LITTLE, D., RIDLEY, J., USHIODA, E. (ed.) **Learner autonomy in the foreign language classroom**: Teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003. p. 78-89.

SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação de professores de línguas - Volume I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SIMONS, H. Case study research: in-depth understanding in context. *In*: **The Oxford handbook of qualitative research**. Oxford University Press, USA; P. 455-470, 2014.

STAKE, R. Case Studies. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

STEIN, P. Representation, rights and resources. *In*: NORTON, B., TOOLEY, K. **Critical Pedagogies and language learning**. Cambridge Applied Linguistics Series. New York, Cambridge University Press, 2004.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *In*: **Linguagem e Ensino**, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v5n2/f_joao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

USHIODA, E. Motivation as a socially mediated process. *In*: LITTLE, D., RIDLEY, J., USHIODA, E. (ed.) **Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003, p. 90-102.

WARSCHAUER, M. **Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice**. University of Hawaii, 1997. p. 470-481. Disponível em:
<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/b8094f7d-f13a-46c2-9af3-5e341f2cd7cf/content>. Acesso em: 20 abr. 2023.

WENGER, T. E. B. **Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses**. 2015. Disponível em:
<https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>. Acesso em: 20 abr. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica, 2002. Disponível em:
<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>
. Acesso em: 20 abr. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTADORA PARA A SEEDF

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Orientadora: Ana Emília Fajardo Turbin

O mestrando Kaio Maia Póvoa, matrícula 210005645, aluno regular do PGLA, está desenvolvendo estudos relacionados à autonomia, ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias, projetos e temas correlacionados, a fim de estruturar seu projeto de pesquisa sobre autonomia e aprendizagem de línguas. Eu, _____, tenho orientado o projeto, que é voltado para alunos de um centro de línguas público do Distrito Federal.

Data: 02/08/2022

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE B - TCLE

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisador: Kaio Maia Póvoa
Orientadora: Prof. Dr. Ana Emília Fajardo Turbin

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “AGÊNCIA E RESPONSABILIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A AUTONOMIA DE ALUNOS DE INGLÊS EM UM CENTRO DE LÍNGUAS PÚBLICO DO DF”, cujo objetivo é investigar dois indicadores de autonomia na aprendizagem de inglês em sala de aula: agência e responsabilidade. Você poderá solicitar ao pesquisador do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos contatos registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online e uma entrevista. Estima-se que você precisará de aproximadamente 5 minutos para responder ao questionário online e 10 minutos para a entrevista. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa, você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Esta pesquisa pode apresentar riscos, como constrangimento, medo, vergonha ou desconforto ao lidar com os instrumentos de pesquisa. Esta pesquisa apresenta benefícios à comunidade científica e à educação de forma geral, pois se constitui de uma investigação ligada à prática de ensino e aprendizagem e língua inglesa em um contexto de educação básica pública do Brasil, contexto este essencial para a construção de uma sociedade mais justa e com educação de qualidade acessível a todos.

Os resultados desta pesquisa estarão disponíveis online, os quais poderão ser acessados nos instrumentos de busca do site do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PGLA – da Universidade de Brasília. A qualquer momento, o trabalho final de conclusão de curso pode ser solicitado ao pesquisador por meio dos contatos ao final deste documento.

O pesquisador garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Esta pesquisa, vinculada ao PGLA da UnB, tem a ciência e a aprovação da escola, da regional de ensino e da SEEDF. A qualquer momento, você poderá checar e confirmar informações à respeito da validade desta pesquisa com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070 Telefone: 3901-2378. Você também poderá entrar em contato com a secretaria do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB pelo contato: ilsecpos@unb.br

Em caso de dúvidas, para contatar o pesquisador da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para eles a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu concordo em participar voluntariamente do presente estudo. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Fui informado também que posso solicitar uma versão dele entrando em contato com o pesquisador.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C - TCLE AO RESPONSÁVEL

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisador: Kaio Maia Póvoa
Orientadora: Prof. Dr. Ana Emília Fajardo Turbin

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) seu(sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar a participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “AGÊNCIA E RESPONSABILIDADE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A AUTONOMIA DE ALUNOS DE INGLÊS EM UM CENTRO DE LÍNGUAS PÚBLICO DO DF”, cujo objetivo é investigar dois indicadores de autonomia na aprendizagem de inglês em sala de aula: agência e responsabilidade. Você poderá solicitar ao pesquisador do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos contatos registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online e uma entrevista. Estima-se que você precisará de aproximadamente 5 minutos para responder ao questionário online e 10 minutos para a entrevista. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa, você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

Esta pesquisa pode apresentar riscos, como constrangimento, medo, vergonha ou desconforto ao lidar com os instrumentos de pesquisa. Esta pesquisa apresenta benefícios à comunidade científica e à educação de forma geral, pois se constitui de uma investigação ligada à prática de ensino e aprendizagem e língua inglesa em um contexto de educação básica pública do Brasil, contexto este

essencial para a construção de uma sociedade mais justa e com educação de qualidade acessível a todos.

Os resultados desta pesquisa estarão disponíveis online, os quais poderão ser acessados nos instrumentos de busca do site do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PGLA – da Universidade de Brasília. A qualquer momento, a trabalho final de conclusão de curso pode ser solicitado ao pesquisador por meio dos contatos ao final deste documento.

O pesquisador garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Esta pesquisa, vinculada ao PGLA da UnB, tem a ciência e a aprovação da escola, da regional de ensino e da SEEDF. A qualquer momento, você poderá checar e confirmar informações à respeito da validade desta pesquisa com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação/EAPE SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070 Telefone: 3901-2378. Você também poderá entrar em contato com a secretaria do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB pelo contato: ilsecpos@unb.br

Em caso de dúvidas, para contatar o pesquisador da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp para eles a qualquer momento.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu concordo que o menor sob minha responsabilidade _____ participe do presente estudo. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Fui informado também que posso solicitar uma versão deste documento entrando em contato com o pesquisador.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D - ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS

- O que é autonomia para você? Você considera a autonomia como importante no processo de aprendizagem de Inglês? Porque?
- Como você acha que é possível desenvolver a autonomia dos alunos em sala de aula?
- Como estimular a ação/participação do aluno (agência)?
- Como estimular para que ele tome as rédeas do próprio aprendizado (responsabilidade)?
- Quais são as características de um aluno mais autônomo?
- Você utiliza metodologias ativas e tecnologias em sala? Porque e como?
- Qual a diferença entre este centro de línguas e uma escola regular?

ENTREVISTA COM ALUNOS PARTICIPANTES

- Por quais motivos você estuda Inglês?
- Quais tipos de atividades de sala são suas favoritas? (Jogos, redação, projetos, projetor, som, etc.) Porque?
- Você se sente à vontade para participar em sala de aula? Porque? Se sente mais à vontade para participar em atividades de grupo com os colegas? Porque?
- Você prefere tirar suas dúvidas de sala com a professora ou com os colegas? Porque?
- Você pratica/estuda Inglês fora de sala? Como, onde e porque procura esse contato?
- Você tem uma rotina de estudos? Como se organiza? Seus pais te acompanham? Como?
- Onde você pesquisa ou busca ajuda quando tem dúvidas de Inglês fora de sala?
- Você gosta do projeto oral? Como se preparou para ele? Se sentiu confiante? Porque?
- Você tem livro e caderno? Porque? Faz anotações? Como se organiza?
- Quais diferenças você vê entre o Inglês da escola e o Inglês do CIL?
- Neste tempo que você estudou Inglês, você vê crescimento? O que mais influenciou para o seu crescimento?

APÊNDICE E - PERGUNTAS E ALTERNATIVAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE

QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO COM ALUNOS PARTICIPANTES

- Selecione as opções que representam os motivos pelos quais você decidiu estudar Inglês: é uma língua falada em muitos lugares do mundo, para viajar para outros lugares, assistir séries e filmes, conversar com pessoas de outros países, expandir a minha visão de mundo, fazer intercâmbio, é importante para a profissão que escolhi, meus pais me obrigaram.
- Em uma escala entre NUNCA - QUASE NUNCA - ÀS VEZES - COM FREQUÊNCIA - SEMPRE, selecione a opção que mais se encaixa com o seu perfil: fazer dever de casa, estudar inglês em casa, assistir séries e filmes em inglês, consultar dicionários, pesquisar palavras e expressões online, pesquisar no livro, jogos em inglês, tirar dúvidas com a professora, tirar dúvidas com outros colegas, tirar dúvidas com pessoas fora da escola, participar em sala de aula.
- Selecione o grau de motivação que você sente com as seguintes atividades, entre NÃO GOSTO - DEPENDE DA ATIVIDADE - EM GERAL, GOSTO - GOSTO MUITO: exercício do livro, tarefas de casa, projeto oral, redação, prova escrita, atividade de listening, atividades com o projetor, música, atividade oral em grupo, jogos, atividades de vídeo.
- Selecione até 5 opções que você considera como as mais importantes para aprender Inglês: motivação, responsabilidade, rotina de estudos, prática fora de sala de aula, bons professores, participação, tirar dúvida, apoio da família, escola pública ou com preço acessível, praticar/conversar em sala, viajar para fora do país, bom livro, assistir vídeos, séries e filmes, escutar músicas.

QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO COM AS PROFESSORAS

- Em poucas palavras, explique o que é autonomia para você.
- Na sua opinião, quais são possíveis motivos para a falta de autonomia?
- Você busca estimular a autonomia dos seus alunos? Como?