

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

## **Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas**

*Christine Nicolaidés*<sup>1</sup>

### **Resumo**

Pesquisas na área de Lingüística Aplicada com princípios etnográficos ainda podem ser consideradas relativamente recentes. Exatamente por suas peculiaridades e, ao mesmo tempo, a falta de um procedimento padrão, pesquisadores ainda debatem sobre os diferentes métodos a serem aplicados e as categorias a serem utilizadas. Assim, esse artigo relata alguns métodos anteriormente utilizados em pesquisas sobre o estudo de crenças e atitudes de aprendizes de línguas o desenvolvimento de autonomia em aprendizes de línguas: encontros (reuniões de aconselhamento, entrevistas etc), observação e gravação de aulas; sessões de visionamento das aulas gravadas com os participantes, diário de pesquisa e ainda testes e questionários. Em uma segunda parte são explicitadas categorias que poderão ser empregadas no mesmo tipo de pesquisa: como eles concebem seus papéis como aprendizes; se detectam suas dificuldades como aprendizes procurando soluções para elas; como avaliam a aprendizagem; se buscam seu conhecimento sozinhos, em pares ou em grupos e como lidam com as oportunidades para tomar responsabilidade sobre sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** pesquisa etnográfica – métodos – categorias de pesquisa

---

<sup>1</sup> Faculdade CCAA, Rio de Janeiro - Brasil

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

### **Abstract**

Researches in the Applied Linguistics Field using ethnographical principles can still be considered recent. Due to their peculiarities and, at the same time, the lack of a pattern procedure, researchers still discuss about the different methods which can be applied and the categories which can be studied. Therefore, this article reports some methods previously applied in researches about beliefs and attitudes of language learners while developing their autonomy: meetings (counseling meetings, interviews etc), class observation and recording, viewing sessions, research diary and tests and questionnaires. In a second part, categories which can be used in the same kind of research are explained: how learners conceive their roles as learners; if they are able to detect their difficulties and find solutions for them; how they evaluate learning; if they search for their knowledge alone, in pairs or in groups and how they deal with opportunities to take responsibility over their learning.

**Key words:** ethnographical research - methods – categories

No meio a novos paradigmas de pesquisa e à complexidade das variáveis envolvidas ao se pretender desenvolver uma pesquisa com princípios etnográficos, pretendo aqui relatar algumas reflexões sobre diferentes métodos e documentos utilizados para melhor compreender questões que envolvem a formação do aprendiz e o futuro professor de línguas. Os métodos aqui mencionados foram utilizados com o foco na autonomia do aprendiz, mas, poderiam ser também explorados para outras áreas que envolvam a geração e exploração de dados de cunho qualitativo na formação de professores. Este artigo é dividido em duas partes: uma primeira que descreve diferentes métodos de coletas para geração de dados em uma pesquisa sobre autonomia

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

na aprendizagem de línguas e outra sobre categorias a serem analisadas no mesmo tipo de pesquisa.

## **1. Os métodos para geração de dados**

Há uma gama variada de métodos que podem ser utilizados ao se gerar dados para uma pesquisa qualitativa. Nas últimas duas décadas tem havido êxodo de alguns desses métodos, originalmente utilizados na Antropologia, para a área de Lingüística Aplicada. Alguns deles são aqui descritos. Outros, por sua vez, são métodos mais tradicionais da área que se mostraram também eficientes para seu objetivo e, assim, valem ser revistos.

### **1.1 Encontros (Reuniões de aconselhamento, entrevistas etc)**

Ao se acompanhar aprendizes de línguas, uma rica fonte de dados poderá ser o encontro entre indivíduos mais experientes (entre professor e aluno ou aluno e aluno, por exemplo) na aprendizagem de línguas. Esses encontros, entre outros objetivos, devem servir para mostrar ao aprendiz as diferentes alternativas para aprendizagem de forma que possa escolher a que melhor se ajusta às suas necessidades e ao seu estilo. Justifico essas diferentes opções por entender que o verdadeiro aprendizado autônomo, em princípio, deve ser de iniciativa do próprio aprendiz. Quanto maior sua participação no processo, inclusive no planejamento de sua aprendizagem, mais chance de sucesso. No entanto, pressupondo que a autonomia pode ser desenvolvida em diferentes graus, também observei alguns aprendizes que optam por um aprendizado não tão autônomo (Nicolaidis, 2003). Para observar esse processo é preciso ficar atento a como eles traçam o caminho em busca da sua aprendizagem e a como e se progridem em termos de

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

autonomia durante o processo. Encontros periódicos entre o professor/pesquisador e os aprendizes são ótimas oportunidades para esse acompanhamento.

É importante salientar que, em termos de aprendizagem de línguas, os aprendizes podem optar por projetos diferenciados. Podem ser oferecidos como base, por exemplo, as propostas de Fried-Booth (1986) e Haines (1989), que consistem basicamente em o aluno, ou o grupo, delinear um plano de trabalho com o objetivo de concretizar um produto final, como um comercial em vídeo, ou um roteiro para turistas.

Já para os alunos que optam por fazer as atividades pré-estabelecidas por não se sentirem aptos ou motivados por planejar seu próprio trabalho, o papel do professor/pesquisador é, então, o de acompanhá-los durante essa caminhada, verificando de que maneira conseguem ou não cumprir as tarefas estabelecidas e, nas eventuais dificuldades, suger tarefas alternativas, estimulando-os a buscar seu próprio conhecimento.

Nesse caso o papel, além de pesquisador, pode ser o que alguns rotulam de “conselheiro”, que orienta e procura facilitar a aprendizagem autônoma desses alunos. Aqui é oportuno rever o que Riley (1997:122) propõe como papéis do conselheiro:

- *elicitar informação sobre metas, necessidades e desejos;*
- *fornecer informação, esclarecer por quê, para quê, como, por quanto tempo, sugerindo materiais e outras fontes;*
- *sugerir procedimentos organizacionais;*
- *sugerir metodologia;*
- *ouvir, responder;*
- *interpretar informação;*
- *sugerir procedimentos de manutenção de registros e planejamento;*
- *apresentar materiais;*
- *analisar técnicas;*
- *oferecer procedimentos alternativos;*

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

- *sugerir ferramentas e técnicas de auto-acesso;*
- *dar feedback no auto-acesso;*
- *ser positivo;*
- *apoiar.*

Cabe uma reflexão sobre a relação de papéis complementares entre conselheiro e aprendiz. De um lado, o aprendiz vem imbuído de crenças oriundas da sua cultura de aprendizagem, que acabam por influenciar suas atitudes durante o ato pedagógico. Por sua vez, o conselheiro também porta um conjunto de representações, valores e crenças que incluem conhecimento especializado sobre o processo de aprendizagem de línguas, bem como sobre a operacionalização do sistema de auto-acesso. O resultado desse encontro deve ser o estabelecimento da intersubjetividade, em que aprendiz e conselheiro exercem seus papéis de forma a conhecerem as representações um do outro e, talvez, chegarem a algumas representações comuns situadas em um determinado contexto. Riley chama atenção para a questão da assimetria de poder presente em uma situação como essa, em que se incorre no risco de repetir a tradicional relação professor/aluno, reforçando o papel centralizador do professor como único tomador de decisões.

Exatamente em função dessa assimetria de poder mencionada por Riley é importante lembrar que nessa situação, em que o participante da pesquisa é o “aprendiz aconselhado” e o outro “o professor, pesquisadora ou conselheiro”, os dados daí oriundos têm limitação gerada pelo contexto. Em outras palavras, os participantes, ao responderem perguntas, podem muitas vezes dizer não aquilo que realmente sentem ou pensam, mas, sim, o “que achavam que o pesquisador queria ouvir”. Para tentar resolver essa questão, no sentido de chegar a uma visão êmica dos participantes, é aconselhável uma triangulação dos dados gerados durante as reuniões de aconselhamento com os da sala de aula e os de visionamento, mais adiante também explicitados.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Como conselheiro, é preciso instigar o aluno a buscar seu conhecimento, conforme as metas por ele estabelecidas, dando oportunidades para que se encarregue de sua aprendizagem desde o planejamento e execução até a avaliação de seu projeto de trabalho. Essa orientação pode ser dada em reuniões individuais de aconselhamento, quinzenalmente, ou conforme a necessidade do próprio aprendiz. Nesses encontros, que podem iniciar com uma entrevista sobre crenças de aprendizagem, é possível também aplicar diferentes questionários e testes com o objetivo de verificar e refletir sobre estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem que melhor convêm ao aprendiz, estimulando, assim, a aprendizagem autônoma.

Observo aqui que, em vários momentos desses encontros, é comum que os participantes revelem, de forma mais (ou menos) explícita, ter a expectativa de que o conselheiro resolva alguns de seus impasses na aprendizagem, enquanto se tenta ao mesmo tempo cumprir o papel de conselheiro e de pesquisador buscando obter as respostas para as perguntas de uma pesquisa. Convém mencionar que essa expectativa dos alunos – a de o conselheiro resolver seus problemas de aprendizagem – muitas vezes acaba por se alterar em alguns deles, já que o objetivo é que reflitam sobre essas questões e busquem suas próprias soluções. Esse fato, porém, pode ter como conseqüência a desistência das reuniões de aconselhamento, de certa forma frustrando o pesquisador durante sua coleta de dados.

Parte das *reuniões de aconselhamento* pode acontecer por meio de *entrevistas* com os participantes para as quais um roteiro de perguntas é criado para garantir que no mínimo os tópicos a ser investigados na pesquisa possam ser abordados. Esses tópicos dizem respeito, basicamente, ao grau de envolvimento deles sobre sua própria aprendizagem. Chamo atenção para o fato de que, para esse tipo de pesquisa, não há necessariamente categorias pré-estabelecidas. O ideal é que categorias sejam determinadas depois dos dados gerados, conforme chamem a atenção por sua peculiaridade ou

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

generalização. Uma vez então estabelecidas as categorias a serem analisadas, é preciso que se use uma ancoragem teórica relacionada ao tema abordado. No caso do tema autonomia, um modelo a ser utilizado como base pode ser as visões técnica, psicológica e política de autonomia de Benson para organizar a interpretação de dados. Como argumenta Barcelos (2001), é importante não deixar o componente cognitivo de lado. Para isso, podem-se adotar algumas categorias dentro das estratégias propostas por Rubin (2001:27-29), focando, mais especificamente, o desenvolvimento de habilidades do aprendiz como indivíduo e, assim, dentro de uma perspectiva mais psicológica, como a proposta por Benson (1997), Rubin apresenta a existência de procedimentos para o autogerenciamento que incluem cinco estratégias metacognitivas:

- *Planejamento – o aprendiz analisa tarefas; define e seleciona metas produtivas; seleciona, adapta e cria estratégias afetivas e sócio-afetivas adequadas, e estabelece critérios para mensurar a consecução dessas metas.*
- *Monitoração – o aprendiz é capaz de detectar suas dificuldades no foco de atenção, compreensão ou expressão, emoções, estratégias cognitivas ou sócio-afetivas.*
- *Avaliação – o aprendiz sabe reconhecer se houve progresso adequado, levando em conta a consecução de critérios e metas (de aprendizagem) e eficiência de estratégias utilizadas.*
- *Solução de problemas – o aprendiz tem condições de identificar a fonte do problema e apontar a(s) solução(ões) em potencial.*
- *Implementação – o aprendiz identifica a fonte do problema (o uso adequado de estratégias cognitivas ou sócio-afetivas, o tipo de tarefa, a falta de atenção a um determinado ponto, a busca de novos conhecimentos para realizar suas metas, dentre outros) ou sai em busca de novos conhecimentos, necessários para atingir sua meta.*

Dessas cinco estratégias, Rubin enfatiza o *monitoramento* e a *avaliação*, argumentando que elas implicam “ativar e desativar outros processos como uma função de avaliação *on-line* de processos de pensamento

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

enquanto ocorrem e produtos do pensamento quando geradas” (Pressley & Ghatala 1990:1, apud Rubin 2001:27). Em outras palavras, essas duas estratégias podem desencadear ações e atitudes que possibilitam o benefício do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, novos pensamentos serem produzidos enquanto elas acontecem. Esse procedimento é especialmente importante já que proporciona uma reflexão por parte do aprendiz sobre sua aprendizagem, processo esse que acontece durante as reuniões do pesquisador com os participantes.

Se, por um lado há momentos de conflitos do pesquisador com seu próprio trabalho quanto a sua possível influência na geração de dados, por outro, penso também que pode ocorrer reciprocidade na relação entre pesquisador e participantes. Com o passar do tempo é preciso esclarecer a situação e tentar mostrar aos aprendizes que a idéia dos encontros é oferecer momentos de reflexão sobre suas crenças e atitudes, de modo que re-avaliem sua caminhada e tomem novos rumos, se assim acharem necessário (e não, como alguns esperam, que o pesquisador ou conselheiro resolva seus percalços).

Além de testes com objetivo de retratar estilos e estratégias de aprendizagem durante as reuniões de aconselhamento, torna-se interessante uma reflexão, no sentido de instigá-los sobre questões do aprendizado. Informações sobre como vêem seu crescimento em termos de independência na aprendizagem, como seus projetos estão se desenrolando, se esses estão auxiliando a alcançar os objetivos iniciais de aprendizagem e que caminhos estão trilhando para atingir esse objetivo são bons exemplos. Esses encontros devem de alguma forma ser registrados (entrevistas, orientações sobre o projeto, comentários sobre questionários e testes) e gravações em áudio são uma boa opção. As gravações podem ser ouvidas posteriormente e transcritas as partes julgadas pertinentes para responder as questões norteadoras da pesquisa em questão.



NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

## **1.2 Observação das aulas**

Um segundo método para geração de dados em LA é a observação de aulas. Por um contato regular com o professor dos alunos estudados, por meio de reuniões informais, é possível se refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Nelas o professor poderá traçar, sob seu ponto de vista, um perfil de cada um dos participantes em questão. Novamente, é aconselhável gravação e posterior transcrição em áudio.

Ainda para observar como os alunos aproveitam oportunidades oferecidas para a tomada de decisões, aulas devem ser assistidas durante a geração de dados, em que se observa como os aprendizes reagem perante diferentes situações. Os dados gerados em aulas são mais reveladores se forem gravados em vídeo, e um roteiro básico e flexível pode ajudar no registro das observações ao vivo que devem ser feitas concomitantemente às gravações.

Cabe ainda uma breve descrição do ambiente onde acontece a aprendizagem, sejam eles as aulas de em si, sejam centros de aprendizagem. O equipamento disponível, o espaço físico, o sistema e horários das aulas podem explicar determinados comportamentos dos aprendizes. Fatores como a maneira que os alunos sentam (se em pequenos ou grandes grupos, se sentam sempre com os mesmos colegas), se todos interagem com a proposta da aula e, principalmente, se há colaboração entre os aprendizes podem trazer à tona dados interessantes.

Um outro aspecto a ser levado em conta é o fluxo de entrada e saída dos alunos, cuja investigação é bastante relevante. A posição do pesquisador na sala de aula pode ser lateral; posiciona-se a câmera de vídeo em cima de um apoio, filmando a aula, enquanto o observador sentado faz anotações em seu diário de pesquisa. Nos primeiros momentos da gravação da primeira aula,

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

tende a haver algum constrangimento por parte dos alunos, mas logo em seguida se acostumam com a câmera e com a presença do pesquisador.

Outro fator interessante é a utilização da língua-alvo como meio de comunicação na sala de aula. Os alunos só falam, por exemplo, quando assim são solicitados pela professora? A professora, por sua vez, também se dirige aos alunos na maior parte do tempo em português? Que partes, ou que porcentagem das aulas são dedicadas à explicação de procedimentos das tarefas em si.

### **1.2.1 Roteiro para observação das aulas.**

A título de exemplificação, listo a seguir algumas questões que podem ser observadas e termos de desenvolvimento da autonomia:

- *Eles buscam desenvolver a autonomia? Quais os caminhos por eles percorridos na tentativa de alcançar esse objetivo?*
- *Eles apenas cumprem o que o professor determina ou vão além? Eles contribuem para o andamento da aula com sugestões/atividades etc?*
- *Mostram-se colaborativos, motivados e responsáveis frente às propostas do professor? São comprometidos com os objetivos propostos na sala de aula?*
- *Como trabalham em aula? Em par, individualmente ou em grupo? Em que situações? Quem determina a parceria? Eles ou o professor? Há uma tendência de ficarem sempre nos mesmos grupos? Como reagem quando a professora tenta desmanchar suas parcerias?*
- *Como os alunos lidam com as oportunidades oferecidas pelo professor para tomarem decisões sobre sua aprendizagem? Como reagem sempre que é dada a oportunidade de tomarem decisões sobre os:*
  - *procedimentos*
  - *conteúdos*
  - *forma de avaliação*
- *Como negociam seus interesses, preferências quanto à forma de aprender? Manifestam seu agrado ou desagrado em relação ao ato pedagógico? Quando?*

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

### **1.3 Diário de pesquisa**

Para maior riqueza dos dados, um diário com anotações de campo, em que se descreve a história da pesquisa em si, ilustrado com impressões sobre as reações dos aprendizes estudados, seja em aula, seja em centros de aprendizagem, da professora desses alunos, dos bolsistas envolvidos na pesquisa e as do pesquisador sobre o desenvolvimento do aprendiz é de extrema valia. Essas anotações podem ser sobre o andamento da pesquisa em geral durante a geração de dados. São observações não só sobre as aulas assistidas, mas também sobre as impressões do pesquisador quanto às atitudes e crenças dos aprendizes durante os encontros com o pesquisador e ainda durante as sessões de visionamento (explicitadas em próxima seção). É importante que o diário seja atualizado com a maior frequência possível, de forma que as impressões registradas fiquem da maneira mais autêntica possível sob ponto de vista de quem observou.

### **1.4 Sessões de visionamento**

Como já mencionado, sessões de visionamento com os participantes é um outro método de geração de dados. Essas sessões consistem em mostrar aos participantes os momentos registrados durante suas aulas de língua, em que eles observam suas próprias reações, bem como a dos colegas na tentativa de se construir uma visãoêmica do que está ali acontecendo. Podem ser feitas em grupos de três ou quatro participantes fora da sala de aula. Coloca-se a fita para assistirem e se dá a um deles o controle remoto para que possam avançar, retroceder, pausar ou repetir as cenas como desejarem. Pode ser solicitado a eles que, conforme assistam à gravação, façam comentários sobre tudo que lhes chame a atenção. Todos esses comentários devem ser gravados (em áudio ou vídeo) e posteriormente transcritos.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Penso que esses momentos são de grande aprendizagem, tanto para os participantes como aprendizes e futuros professores, como para o pesquisador. Momentos esses que proporcionam a eles a chance de refletirem sobre suas atitudes em relação a sua própria aprendizagem e, para o pesquisador, a oportunidade de dar-se conta que as respostas às questões educacionais estão bem mais próximas do que se possa pensar – junto aos aprendizes.

### **1.5 Questionários e Testes**

Um dos primeiros passos para introduzir-se o aprendizado autônomo é conhecer as crenças que os aprendizes trazem consigo, resultado de suas experiências anteriores de aprendizagem, seja do ensino médio, seja de outros cursos de línguas. Uma das formas de se constatar o que os aprendizes dizem que *acreditam* ou *fazem* é por meio de questionários, e a única forma de certificarmos-nos de que realmente acreditam e fazem o que dizem é por meio da observação direta dos processos e resultados da aprendizagem (Benson 2001:196).

Com o objetivo de verificar dados sobre como os alunos percebem a aprendizagem de línguas baseados em suas experiências anteriores, a aplicação aos alunos do *Questionário sobre Experiências Passadas*, adaptado por Scharle & Szabó (2000:17) de Wright (1987:134), por exemplo, logo na primeira sessão de aconselhamento, pode ser um bom início. Acredito que esse questionário mapeia uma primeira impressão sobre o *background* educacional dos alunos estudados, já sendo possível perceber como lidam com o aprendizado autônomo. Além disso, serve para que eles, talvez pela primeira vez, tenham a oportunidade para refletir sobre sua aprendizagem. As respostas desse questionário podem ser comentadas em um segundo encontro.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Uma vez tendo tido um breve delineamento sobre as experiências passadas dos aprendizes, pode-se partir para uma busca um pouco mais aprofundada sobre a percepção deles em relação à sua aprendizagem – os estilos de aprendizagem. Esses se referem às formas de como o aprendiz gosta ou não de aprender. As preferências, quando apontadas, podem auxiliar o aprendiz a tornar-se consciente do seu potencial de aprendizagem. Assim, um outro questionário, proposto por Gardner & Miller (1999:159-160), aplicado em encontro subsequente, com o objetivo de promover a discussão sobre o estilo de aprendizagem do aprendiz e sobre como esses estilos afetam a forma de aprender a língua-alvo, pode ser uma boa alternativa.

Um outro passo para a introdução do aprendizado autônomo é familiarizarmo-nos com as estratégias de aprendizagem conhecidas e utilizadas pelo aprendiz. Uma vez feito isso, faz-se necessário que se mostrem outras estratégias que se pode utilizar para a aprendizagem de línguas, e quais as mais adequadas para nosso estilo de aprendizagem. Um dos questionários mais utilizados com esse propósito é o SILL (Strategy Inventory for Language Learner), cuja versão para aprendizes de língua inglesa como língua estrangeira está publicada em Oxford (1990). De acordo com Oxford & Burry-Stock 1995 (apud Benson 2001:84), ao contrário da maioria dos questionários publicados, o SILL foi testado tanto quanto à sua confiabilidade como quanto à sua validade, em diferentes contextos culturais, em mais de 40 grandes estudos na área.

O SILL apresenta seções para verificar o uso de estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Ainda serve para constatar o grau de controle que os alunos declaram ter sobre sua própria aprendizagem. Pode ser aplicado em um encontro, analisado de acordo com os critérios sugeridos pela autora e comentado com o aluno em oportunidade subsequente.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Convém ressaltar que os três documentos aqui propostos não necessariamente têm o objetivo de medir estratégias utilizadas ou rotular o aprendiz dentro de um ou outro estilo de aprendizagem. Esses testes devem ter como objetivo principal motivar a reflexão e discussão entre o pesquisador e os aprendizes sobre as diferentes formas de aprender e a que melhor se apresenta para cada um dos aprendizes em termos de estilo, preferências e necessidades. Os participantes normalmente têm uma boa receptividade no que se refere à aplicação do teste e costumam gostar de falar sobre sua própria aprendizagem. Esse hábito deve ser estimulado de forma a torná-los mais conscientes do papel que desempenham em sua própria aprendizagem.

## **2. O autogerenciamento, a autonomia e as categorias de análise**

Benson (1997:18-34), em especial, aborda as diferentes perspectivas existentes na definição de autonomia. Ele critica a pouca discussão que tem havido no sentido de defini-la no campo teórico de aprendizagem de línguas e propõe a existência de três grandes versões para aprendizado autônomo na aprendizagem de línguas: uma **técnica**, que pode ser relacionada ao **positivismo**; uma **psicológica**, relacionada ao **construtivismo**, e uma terceira, **política**, que se pode relacionar com a **teoria crítica**. Segundo ele, a versão técnica é definida como a aprendizagem da língua fora do contexto educacional, em que o objetivo é equipar o aluno com habilidades e técnicas de que ele precisará para lidar com essas situações quando elas surgirem.

Versões técnicas da autonomia seriam os estudos sobre estratégias de aprendizagem e treinamento do aprendiz. Essa versão consistiria basicamente em fornecer ao aprendiz oportunidades para trabalhar de forma mais independente não só na sala de aula, mas principalmente fora dela como em centros de auto-acesso e laboratórios. Essa versão não implica

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

necessariamente o estudo de crenças e do “self”, nem a influência do ou no contexto social.

A versão psicológica diz respeito a uma construção de atitudes e habilidades que tornam o aprendiz apto a tomar mais responsabilidade por sua própria aprendizagem, em que o desenvolvimento da autonomia é visto como uma transformação interna. Sob essa perspectiva, a autonomia é uma capacidade subjacente do indivíduo, que pode ser desenvolvida ou suprimida ou até mesmo distorcida pela educação institucional. Já na visão técnica, o foco está em aprender, por meio de desenvolvimento de habilidades e treinamento de técnicas e estratégias; o foco nesta perspectiva é o aprendiz, suas crenças, atitudes e características individuais. Alinhada a uma visão construtivista de aprendizagem, ela tende a apoiar a aprendizagem autodirecionada e o auto-acesso como um meio positivo de promover autonomia, com ênfase na interação autêntica com falantes da língua-alvo (como língua materna ou estrangeira).

Por último, a versão política focaliza o controle do aluno sobre os processos e conteúdos de aprendizagem. Nessa versão, em consonância com os pressupostos da pedagogia crítica<sup>2</sup>, o aluno deve ser estimulado a conscientizar-se do contexto social de aprendizagem e as restrições daí surgidas, interferindo no processo sócio-histórico e tornando-se co-responsável por seu ambiente.

Em um primeiro exame, apenas a terceira versão, a da teoria crítica, parece estar imbuída de implicações políticas para a aprendizagem de línguas. No entanto, Benson argumenta que qualquer uma delas encontra-se longe de

---

<sup>2</sup> Doutrina difundida, em especial nos anos 70, por Paulo Freire, cujo discurso prega que “quer como leitores, quer como escritores, no compasso da pedagogia crítica os alunos são imaginados/idealizados como sujeitos de sua prática, como agentes históricos da transformação da sociedade em que vivem numa sociedade mais justa, mais igualitária”. (Cox e Assis-Peterson 2001:16)

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

estar livre de implicações políticas. Qualquer tentativa de remoção do caráter político reduz a concepção de algo que, na verdade, é, em sua raiz, altamente político. Entre as razões para isso está o simples fato de uma instituição optar, por exemplo, pelo ensino de inglês como LE, acabando por rejeitar uma série de outras possibilidades. O que o autor propõe, enfim, é uma exploração dos elos entre a pedagogia crítica da língua inglesa e os conceitos de autonomia e autodireção, o que de fato já iniciou na área de Lingüística Aplicada e que pode ainda trazer grandes inovações educacionais (ver por exemplo Auerbach, 2000; Cox e Assis-Peterson, 2001).

Benson (1997) nos mostra caminhos para que possamos nos posicionar frente a uma das correntes; ou, melhor do que isso, tirar frutos de cada uma delas e, principalmente, dar-nos conta do caráter político, subjacente ou não, e dos resultados que as diferentes perspectivas podem ocasionar ao sistema educacional. No entanto, é o próprio Benson que chama a atenção para o fato de que a autonomia, como um conceito essencialmente político, importado para a LA, é uma noção muito flexível e facilmente adaptada a diferentes abordagens.

Um dos pontos importantes levantados por Benson (2001:49) é que os aprendizes devem ter a liberdade de escolher suas próprias metas e objetivos se o aprendizado pretende ser, de fato, autodirecionado. Ou seja, o aprendiz deve ter controle sobre sua aprendizagem, inclusive sobre seus próprios objetivos e sobre os conteúdos a serem estudados. Além disso, há o aspecto social que envolve controle sobre situações de aprendizagem e atenção para determinadas capacidades no que diz respeito à habilidade do aprendiz interagir com outras pessoas durante a aprendizagem. Assim, segundo Benson, “o controle sobre a aprendizagem envolve necessariamente ações que têm conseqüências sociais (1996:33)”.

É importante salientar que essa divisão é definida para efeitos didáticos, já que diferentes autores dão maior ênfase a uma ou outra versão.



NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Quando, por exemplo, o objetivo de um determinado teste é verificar quais estratégias são mais utilizadas pelos aprendizes, os resultados devem ser usados para promover uma reflexão sobre o uso de estratégias e para estimular uma mudança de atitude, muito mais do que para a apropriação de técnicas, aproximando-se, assim, de uma perspectiva psicológica e, como consequência, também de uma política, já que podem ocasionar mudanças no contexto de aprendizagem.

Uma vez explanados alguns aspectos sobre a proposta de Benson, farei a seguir uma breve digressão sobre 8 (oito) aspectos que podem ser analisados em cada um dos participantes de uma pesquisa, cujo foco seja a compreensão de como se dá o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Mais uma vez convém lembrar que essas são apenas algumas categorias que podem ser analisadas, que podem servir como fonte de inspiração para tantas outras, não só quando o interesse é autonomia, mas na formação de professores de línguas em geral.

Levando em conta, por um lado, os procedimentos que Rubin propõe para o autogerenciamento, aliados ao conceito de autonomia de Holec (1981) – a capacidade de o aprendiz encarregar-se de sua própria aprendizagem, as perspectivas técnica, construtivista e política propostas por Benson (1997), selecionei alguns aspectos para serem explicitados. Eles podem ser examinados nos dados gerados com base em cada um dos participantes que, sob meu entendimento, podem apontar mais, ou menos, para o desenvolvimento de autonomia.

## **2.1 Capacidade de definirem suas metas no curso**

Para que um aluno desenvolva autonomia em sua aprendizagem é fundamental que ele saiba aonde quer chegar, que objetivos e metas fazem parte de sua vida acadêmica e, assim, se está no caminho certo para atingi-los.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

Essa concepção está relacionada com a categoria de *planejamento* que, conforme Rubin, faz-se necessária para que o autogerenciamento seja viável.

Muitas vezes os acadêmicos de Letras, em especial nas universidades particulares, procuram esse curso pela pouca afluência de candidatos no momento do processo seletivo. Portanto, não é raro encontrarem-se acadêmicos que não necessariamente optam pelo curso para exercer o magistério, mas sim, por diferentes razões como a de estarem afastados dos bancos escolares há muito tempo e terem a crença de que o curso exige menor esforço e demanda de conhecimentos em geral; pelo gosto pela aprendizagem de línguas e assim por diante. Em muitos casos os alunos chegam à Universidade sem de fato ter refletido que uma licenciatura em Letras implica desempenhar o papel de professor e, freqüentemente, desconhecem a possibilidade de tornarem-se pesquisadores da área.

Desta forma, advogo a idéia de que é papel da instituição educacional questionar seus aprendizes sobre suas metas, esclarecer que caminhos estão tomando e quais suas possibilidades, provocando uma reflexão para que possam decidir se é de fato esse o alvo que almejam. Essa reflexão poderá facilitar sua independência na perseguição de seus objetivos e metas em sua aprendizagem de línguas. Assim, é preciso desencadear esse processo e analisar se os aprendizes em questão têm definidos seus objetivos e metas quando de seu ingresso no Curso de Letras e se, ao longo de seus estudos acadêmicos, há alguma mudança nesse sentido.

Uma segunda questão a ser aqui examinada são as razões pelas quais os participantes optam por uma língua estrangeira em especial. Normalmente, ao ingressar em um curso de Letras, o acadêmico deve optar por licenciar-se para ensinar uma das línguas estrangeiras, além da materna. As razões para a opção que fazem diferem, desde o conhecimento prévio de uma delas, a experiências anteriores de contato com a língua, até crenças de que uma ou outra seja mais fácil de adquirir. Então, assim sobre suas metas, acho

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

importante um exame das razões que os levaram, por exemplo, a optar por espanhol ao invés do inglês, de forma a verificar o quanto esses aprendizes estão certos de sua escolha, assim facilitando sua busca pela autonomia.

## **2.2 Concepção de seu papel de aprendiz**

Infelizmente nosso sistema educacional parece fornecer pouca ou nenhuma oportunidade para que o aprendiz expresse como entende seu papel na aprendizagem. Não lhe é esclarecido que há mais de uma forma de aprender, ou seja, não apenas aquele ensino centrado no professor, em que esse é o “dono do conhecimento” e ao aluno cabe o papel de “absorver” esse conhecimento, mas que há uma outra forma de aprendizado na qual ele passa a ser responsável por sua própria aprendizagem. Também dentro da estratégia metacognitiva de *planejamento* proposta por Rubin, é importante analisar como os participantes pensam que o ato pedagógico deve ser conduzido. Ou seja, quem deve determinar o quê, o como, o quanto e por quanto tempo um determinado item deve ser aprendido. Essa é uma questão complexa em que freqüentemente o discurso não combina com a prática. Em outras palavras, apesar de que o tema autonomia aparecer tanto no discurso dos educadores como no dos aprendizes em formação para o ensino de línguas, é pouco encontrado no ato pedagógico. Acredito ser relevante essa análise para que possamos compreender como inicia o processo da aprendizagem autônoma.

## **2.3 Caminhos traçados para buscarem suas metas**

Baseados em suas crenças de aprendizagem e suas experiências anteriores, os alunos buscam alcançar suas metas de diferentes maneiras. Ainda dentro da estratégia metacognitiva de *planejamento* observada por Rubin, penso ser relevante analisar como os aprendizes buscam atingir suas

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

metas. Essas variam, desde as formas mais tradicionais, como a de realizar tarefas determinadas pelo professor, até usar seu tempo em pesquisas na Internet. As diferentes formas também dependem de sua disponibilidade em termos de recursos materiais/econômicos e ainda variam de acordo com seus estilos e preferências. Aqui, então, é preciso traçar um perfil de como cada um dos participantes opta por aprender, provocando ainda uma reflexão sobre as diferentes maneiras de “aprender a aprender” e assim caminharem em direção à aprendizagem autônoma.

#### **2.4 Capacidade de identificarem suas dificuldades como aprendizes**

Inspirada na estratégia metacognitiva de *monitoramento*, apresentada por Rubin no processo de autogerenciamento, pode-se analisar a capacidade do aprendiz em detectar seus problemas e dificuldades ao adquirir uma língua. Esse é o passo anterior ao de encontrar soluções. No entanto, nem sempre os aprendizes conseguem determinar seus reais obstáculos e acabam por atribuir seus percalços a outros fatores (como método de ensino, falta de tempo etc), eximindo-se assim de assumir sua parcela de responsabilidade no processo. É importante, assim, verificar que problemas e dificuldades listam ao aprenderem a língua-alvo e fazer uma análise de como essas dificuldades são parte do processo do desenvolvimento de autonomia ou caracterizam uma forma de continuarem com um posicionamento passivo em relação à sua própria aprendizagem.

#### **2.5 Capacidade de buscarem soluções para suas dificuldades e problemas**

Rubin (2001) afirma que uma das características de um aprendiz capaz de auto-gerenciar-se, além de detectar seus problemas no processo de

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

aprendizagem, é também tentar possíveis soluções – a estratégia da *implementação*. Sendo assim, uma análise da capacidade de os participantes encontrarem soluções para suas dificuldades e novamente, de que parcela de responsabilidade julgam eles ter para a solução de obstáculos, parece muito relevante.

## **2.6 Capacidade de se avaliarem**

Uma vez verificado se o participante foi capaz de detectar suas dificuldades e buscar soluções para elas, outra etapa a ser analisada é a sua capacidade de se avaliar. Conforme Rubin, essa capacidade é uma das características do aluno que sabe se auto-gerenciar, e, conseqüentemente o auxilia a tornar-se um aprendiz mais autônomo. Ninguém melhor do que ele próprio para constatar o quanto vem progredindo, se esse progresso está adequado ao perfil de um futuro professor e, principalmente, se vem ao encontro de seus próprios objetivos. Essa análise inclui ainda a verificação de quanto motivado o aluno continua em relação a suas metas e objetivos ao final de um semestre.

O fato de o aprendiz ser capaz de avaliar-se também tem um caráter político se considerarmos que, para sua própria avaliação, ele terá que se conscientizar do contexto social no qual está inserido e, a partir daí, adaptar-se às restrições que eventualmente tenham surgido durante sua aprendizagem ou, ainda, interferir nas características do contexto como julgar necessário.

## **2.7 Suas opções ao buscarem seu conhecimento: sozinhos, em pares ou em grupos**

Benson (1996:33), dentro de sua versão política de autonomia, defende a idéia de que a aprendizagem autônoma tem necessariamente influência

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

sobre o meio em que o aprendiz está inserido. Uma das formas pelas quais o indivíduo acaba por atingir seu ambiente de aprendizagem é na escolha da maneira pela qual vai aprender. Dependendo da situação de aprendizagem, o aprendiz pode adquirir conhecimento de forma individual ou não. Diferentemente do que afirma Rubin, penso que essa escolha em si não o caracteriza, necessariamente, como aprendiz autônomo. Sob meu ponto de vista, mais importante do que sua preferência é constatar se ele está consciente de seu estilo de aprendizagem e a que situações ele melhor se adapta para aprender sozinho ou não. Um aprendiz autônomo deve estar consciente desses critérios, de maneira que possa optar por trabalhar de uma forma ou de outra, conforme julgar mais adequado. Portanto, penso ser relevante uma reflexão sobre a existência ou não desses critérios, por parte dos aprendizes, ao optarem por trabalhar sozinhos, em pares ou em grupos.

## **2.8 Capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto**

Algumas vezes nosso aprendiz possui um perfil autônomo, mas não há espaço para que ele exerça tal autonomia. Outras, eles entendem que há o espaço, todavia, escolhem não participar do processo. Essa é uma das questões de mais difícil análise já que, por mais que se questione ou observe, há inúmeras razões pelas quais o aprendiz encarrega-se ou não de sua aprendizagem. Desta maneira, é importante tentar expor o que pensam sobre a existência de oportunidades para fazerem valer suas vozes e relatar algumas situações em que exercem ou não seu direito de escolha.

Esse último aspecto enfatiza a versão política de autonomia, pois analisa como e quanto o aprendiz lida com as oportunidades ou a falta delas para exercer um papel mais ativo em sua aprendizagem. É preciso analisar

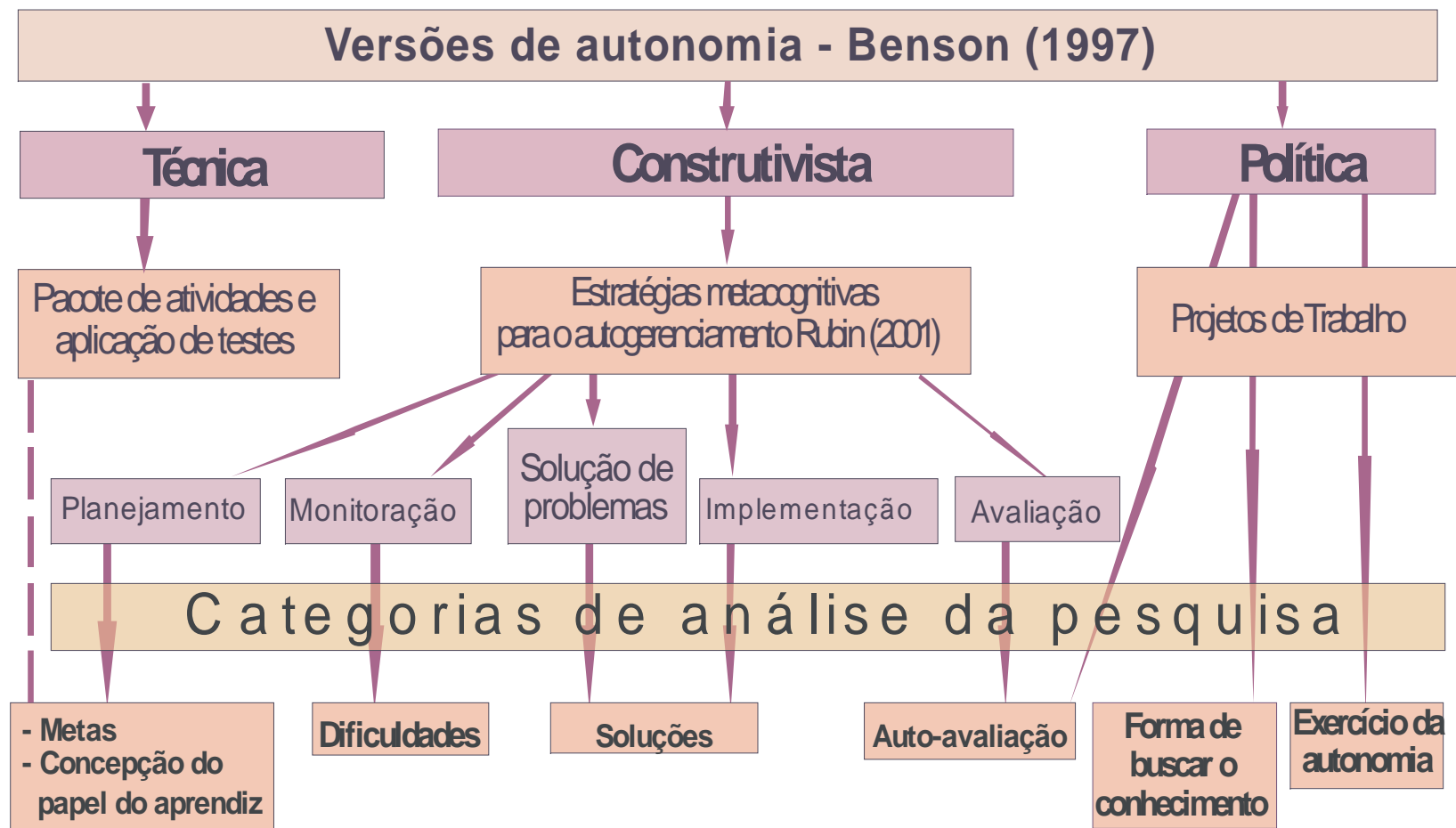
NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

quais crenças ele traz consigo sobre o contexto de aprendizagem em que está inserido, e que estratégias utiliza ou não para fazer valer sua voz.

Para finalizar essa seção, apresento a seguir um diagrama, cujo objetivo é representar a forma como relaciono as versões de autonomia propostas por Benson (1997) com as estratégias metacognitivas para o autogerenciamento da aprendizagem apresentadas por Rubin (2001). Essas, por sua vez são relacionados com aspectos que podem ser utilizados para a análise do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos participantes examinados.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas.* pp 193-219.

**Diagrama 1.** Relação entre as versões de autonomia e as estratégias metacognitivas para o autogerenciamento com as categorias de análise da pesquisa.





NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

### **3. Considerações finais**

Entendo que, para que o contexto seja favorável ao desenvolvimento da autonomia o aprendiz deva:

- *ter conhecimento sobre o que se espera dele em termos de ações autônomas;*
- *conhecer as alternativas que o contexto pode oferecer para que ele descubra essa autonomia;*
- *ser estimulado para usar essas alternativas.*

Das três condições anteriores, que penso serem importantes para o desenvolvimento da autonomia, a última pode ser questionada já que o estímulo pode ser interpretado como nota. Ou seja, o aluno ser compensado, ou punido, pelo trabalho realizado, seja por atividades pré-estabelecidas, seja por um projeto autônomo, por meio da avaliação feita pelo professor. Isso equivaleria a dizer que estaríamos desenvolvendo autonomia por meio da “obrigatoriedade”. Essa é uma questão complexa de solução pouco fácil. Todavia, com base nos passado vários anos que passei me dedicando ao tema, levanto dois argumentos.

O primeiro é que, se concordamos que autonomia não é sinal de liberdade no sentido de se agir apenas conforme se pensa ser adequado, sem levar em conta o contexto, então auxiliar o aluno a lidar com constrições, tais como avaliações e outras imposições obrigatórias do contexto acadêmico, me parece razoável. O segundo argumento que constatei durante minhas observações é que, quando um aprendiz, de fato, passa a se encarregar de sua própria aprendizagem, vê a razão porque está realizando determinada tarefa, é responsável pelas decisões daí decorrentes e sabe que benefícios pode obter com ela, a “nota”, dada pelo professor ou instituição educacional, passa a ser secundária. O que de fato conta para ele é o seu “produto”, o que conseguiu atingir no período em que se propôs a trabalhar e quão bem

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

sucedido foi segundo seus próprios conceitos. Daí, a nota recebida é para ele uma conseqüência.

Proponho então que, para haver uma real mudança na prática do ensino de línguas, faz-se necessário formarmos professores capazes de refletir sobre o sistema educacional: os currículos, os programas, as metodologias, os materiais e, sobretudo, os objetivos. Objetivos esses que devem não somente estar em torno da competência lingüística e técnica, mas também política.

#### **4. Referências bibliográficas**

- AUERBACH, Elza. R. Creating participatory learning communities: Paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K., EGGINGTON, W. G. (Orgs). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- BARCELOS, Ana Maria F. Metodologia de Pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 1 – nº 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.
- BENSON, Phil. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R. et alli. *Taking Control – Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.
- BENSON, Phil. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.
- BENSON, Phil. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

NICOLAIDES, C. *Geração de dados e categorias a serem analisadas em pesquisa sobre a autonomia do aprendiz de línguas*. pp 193-219.

COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. In: *TESOL QUATERLY* Vol. 33, # 3, Autumn 1999.

FRIED-BOOTH, Diana I. *Project Work*. New York: Oxford University Press, 1986.

GARDNER, David & MILLER, Lindsey. *Establishing Self-Access: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HOLEC, Henri. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

NICOLAIDES, Christine. A Busca da Aprendizagem Autônoma de Língua Estrangeira no Contexto Acadêmico. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003

OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies – what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

RUBIN, Joan. Language learner self-management. In: *Journal of Asian Pacific Communication*, 25-37. John Benjamins Publishing Company, 2001.