

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO COM  
FORMANDOS EM LETRAS

---

Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva

Santa Maria – RS – Brasil

Junho de 2006

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO COM FORMANDOS EM LETRAS

Por Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) sob a orientação da Professora Doutora Désirée Motta-Roth, área de concentração em Estudos Lingüísticos, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

**Programa de Pós-Graduação em Letras**

**Santa Maria – RS – Brasil**

**Junho de 2006**

No man is an island, entire of itself, every man is a piece of the continent, a part of the main; ... any man's death diminishes me, because I am involved in mankind, and therefore never send to know for whom the bell tolls; it tolls for thee.  
(Donne, J. Devotions upon Emergent Occasions, number 17, 1624)

Nenhum homem é uma ilha, completo por si só. Todo homem é uma parte do continente, uma parte do todo, ... a morte de qualquer homem me reduz, porque sou parte da humanidade e, portanto, nunca queira saber por quem os sinos dobram, eles dobram por ti.  
(Donne, J. Devotions upon Emergent Occasions, number 17, 1624)

“O que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano”.  
Isaac Newton  
(1643-1727)

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO COM FORMANDOS EM LETRAS**

elaborada por

**Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva**

como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em  
Letras

---

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Désirée Motta-Roth  
(Presidente/Orientadora)

---

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

---

Vilson José Leffa

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as coisas que tem me dado, especialmente, determinação e, acima de tudo, persistência.

À minha mãe, Graça, por ter sido sempre minha maior incentivadora, por estar sempre do meu lado, dando-me força e por ter me ensinado uma das coisas mais valiosas que tenho: a minha fé! Essa dissertação é dedicada a você!

Ao meu pai, Miguel, por ter sido exemplo de perseverança e pelos genes baianos. Vocês sempre foram meus exemplos de luta, determinação e honestidade. Amo vocês!

À minha irmãzinha do coração, Gislane, pelo amor, carinho e pelas mensagens no celular. Ainda tenho todas guardadas!

A Naíssa, por ter entrado na minha vida e feito revoluções, inclusive ter me trazido para o Rio Grande do Sul.

A Désirée, minha orientadora. Ah, Désirée! Não existe espaço nessa dissertação para expressar o carinho, a admiração, o respeito e, acima de tudo, a gratidão que sinto por você. Você é uma pessoa extraordinária! Uma pesquisadora de primeira linha! Uma educadora excepcional e um ser humano fantástico! Incansável na tarefa de fazer do mundo um lugar mais justo e melhor para se viver. Sem dúvida, a pessoa mais genial – tanto em termos acadêmicos como enquanto ser humano – com a qual já tive a oportunidade de conviver. Aprendi lições preciosas aqui que levarei para o resto da minha vida. Muito obrigado não só por ter me aceitado como orientando, mas também por ter tido a sensibilidade de acreditar em mim quando eu mesmo duvidei de minha capacidade. Você é brilhante!

À Universidade Federal de Santa Maria, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Letras, a todos os professores deste programa e funcionários, a Irene que foi o meu primeiro contato em Santa Maria e a Jandir por ter sempre me atendido com presteza.

À CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou a minha permanência em Santa Maria e, conseqüentemente, a realização desta pesquisa.

Às professoras que abriram as portas de suas salas e permitiram que eu fizesse esta pesquisa. Sem a colaboração de vocês, essa dissertação não existiria!

A Andrezinho do CAL, por ter passado todas as imagens das duas fases de minha pesquisa para *CD-ROM*, o que facilitou bastante meu trabalho.

A todos os LabLeRianos, especialmente a Débora Marshall e Gabriela Q. Marzari, que me receberam de braços abertos desde o primeiro dia. Agradeço também pelas revisões dos meus textos, que ficaram muito melhores depois das sugestões de vocês. Ainda no meu “time de amigos-revisores”, agradeço a Franciele S. Rodrigues Scolosk, a Suzi dos Reis e a Douglas R. Spuldaro que, apesar de estarem bastante ocupados, dispensaram um pouco de seu tempo para revisar uma das versões deste texto. As inadequações remanescentes nesta dissertação se devem ao meu espírito rebelde que teimou em não aceitar algumas boas sugestões!

A Fábio T. Franciscato, pela "assessoria digital", sempre com bom humor e presteza.

A Valéria I. Bortoluzzi, pelas parcerias nas apresentações dos trabalhos.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para esse trabalho, meu mais sincero: Muito Obrigado!

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO COM FORMANDOS EM LETRAS**

Autor: Prof. Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva  
Orientadora: Profa. Dra. Désirée Motta-Roth

A aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), quando tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação, tem um papel fundamental como facilitador no processo de construção de conhecimento. Com base nessa suposição, pesquisas em Lingüística Aplicada têm investigado o processo de aprendizagem de LE. Dentre os recursos que contribuem para essa aprendizagem, a literatura da área identifica uma taxonomia de estratégias de aprendizagem (doravante EA) - um conjunto de planejamentos que possibilitem ao aluno desenvolver ações, elaborar atitudes, tomar decisões relativas ao sucesso da aprendizagem em termos de cognição, metacognição, compensação, afetividade e interação social (Oxford, 1990; Figliolini, 2004). Essas EA podem ser utilizadas pelo aluno ou ensinadas a ele de maneira mais ou menos consciente, dependendo da abordagem pedagógica. Neste trabalho, busca-se investigar o uso de EA nos dois últimos semestres de um curso de Letras com licenciatura em inglês/português e suas respectivas literaturas. Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: a) identificar as EA implementadas pelos alunos em determinados momentos do processo comunicativo ao realizarem as diferentes atividades propostas em sala de aula; b) identificar quais dessas EA são mais recorrentes no contexto estudado; c) identificar quais delas parecem ser mais produtivas para o desenvolvimento da competência comunicativa ou para a realização das atividades propostas; e d) analisar as possíveis relações entre a atuação do professor, a interação com os colegas e a implementação dessas EA. Para tanto, inicialmente, foram filmadas doze aulas de cada semestre observado. Em seguida, foram selecionadas as seis aulas que pareciam mais ilustrativas. Posteriormente, essas aulas foram assistidas algumas vezes e os momentos nos quais foi identificado o uso de EA foram transcritos. Depois da revisão da transcrição, todas as EA identificadas foram tabuladas. Por último, foi avaliada a produtividade das EA implementadas pelos alunos em termos comunicativos e de adequação gramatical. Simultaneamente, foram analisadas as possíveis relações entre o contexto de aprendizagem e a produtividade da utilização dessas EA. Os resultados indicam que, apesar de utilizarem um número razoável de EA, os alunos nem sempre estão atentos à adequação e à produtividade delas. Nesse sentido, parece interessante que o foco do professor não esteja apenas no conteúdo ensinado, mas também na forma com que os alunos respondem à sua proposta pedagógica e encaram a aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve ajudar os alunos a desenvolverem sua metaconsciência e a se tornar co-responsáveis pela sua aprendizagem. Assim, eles poderão desenvolver a habilidade de selecionar, implementar e avaliar as EA mais apropriadas para suas necessidades e, conseqüentemente, otimizar o desenvolvimento de sua competência comunicativa em LE.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **LEARNING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES: A SENIOR-YEAR UNDERGRADUATE STUDENTS STUDY**

Author: Teacher Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva

Advisor: Professor Désirée Motta-Roth

Foreign language (henceforth FL) learning process plays an important role as a knowledge construction facilitator when it aims at developing the learner's ability to communicate through this language. Based on this assumption, researches in Applied Linguistics have investigated FL learning. Among the resources that contribute to language learning, the literature has identified a language learning strategies (henceforth LS) taxonomy – a set of procedures that can help students to develop actions, take attitudes and decisions on what to do to enhance learning in terms of cognition, metacognition, compensation, affectivity and social interaction (Oxford, 1990; Figliolini, 2004). These LS may be used by students or taught them more or less consciously, depending on the teaching approach. This research intends to investigate LS use in a Portuguese/English language studies undergraduate course last two terms. Thus, this research main goals are: a) identifying LS used by students in some moments of communicative activities during different classroom tasks; b) identifying the most used LS in this context; c) identifying which ones seem to be better off to students' communicative competence development or to a given task accomplishment; and d) analyzing the possible relationships among the teacher's approach, peers' interaction and these LS use. In order to do that, first 12 classes from each of the two terms observed were recorded. After that the 6 classes from each of two groups that seemed more representative of these classrooms dynamics were chosen. Then these classes were watched a couple of times and all the moments which LS were identified were transcribed. Later on the transcript was reviewed and all the LS identified were tabulated. Finally the LS use was analyzed in order to find out whether they enhanced learning in terms of communication and grammatical adequacy. At the same time the possible relations between learning context and the appropriateness of those LS used were analyzed. Findings show that although students use a great number of LS, they do not always pay attention to their efficiency or to their adequacy. Therefore, it seems interesting that teachers not only focus on their content area but also on how students respond to their teaching approach and how they deal with their own learning. So teachers should help the student to be self-conscious about his/her own learning. As a result, the learner might be able to develop the ability of selecting, using and evaluating the most appropriate LS for his/her needs and consequently he/she will enhance his/her FL communicative competence.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>v</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>1</b>
<b>Lista de Figuras, Gráficos, Quadros e Tabelas</b> .....	<b>2</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>3</b>
<b>1 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>7</b>
1.1 O ensino de língua estrangeira e o papel das Estratégias de Aprendizagem..	7
1.2 As estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da competência comunicativa.....	13
1.2.1 Estratégias diretas .....	15
1.2.1.1 Estratégias de cognição.....	15
1.2.1.2 Estratégias de compensação.....	18
1.2.2 Estratégias indiretas .....	20
1.2.2.1 Estratégias de metacognição.....	20
1.2.2.2 Estratégias de afetividade.....	23
1.2.2.3 Estratégias de socialização/interação.....	24
1.3 Resultados fornecidos pela pesquisa em Lingüística Aplicada sobre o uso de estratégias de aprendizagem .....	26
1.4 A Era Pós-Método: novas concepções no ensino de línguas .....	30
1.4.1 Métodos, abordagens de ensino de língua estrangeira .....	31
1.5 Princípios e propostas do Pós-Método .....	33
1.6 Princípios da Instrução Baseada no Conteúdo e da Abordagem Participativa	40
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>45</b>
2.1 Universo da pesquisa.....	45
2.2 Fases de observação e atividades desenvolvidas durante a pesquisa.....	46
2.3 O inventário utilizado.....	48
2.4 Estudo-Piloto: iniciando a construção de uma metodologia de pesquisa.....	49
2.4.1 Estratégias de Aprendizagem identificadas no Estudo-Piloto .....	50
2.4.2 O uso de Estratégias de Aprendizagem e o contexto de aprendizagem.....	51
2.5 Problemas na identificação das Estratégias de Aprendizagem .....	51
2.6 Procedimentos de análise e interpretação .....	53
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>55</b>
3.1 Um panorama geral das turmas observadas .....	57
3.1.1 Primeira fase de observação – Turma 1 .....	57
3.1.2 Segunda Fase da Observação - Turma 2 .....	61
3.2 Comparação do uso de Estratégias de Aprendizagem entre as turmas observadas .....	65
3.3 Produtividade das Estratégias de Aprendizagem mais recorrentes .....	70
3.4 Atuação do professor e a implementação de Estratégias de Aprendizagem ..	81
3.5 Relação entre o uso de Estratégias de Aprendizagem e o desempenho dos alunos das turmas observadas .....	87
3.5.1 O uso de Estratégias de Aprendizagem e o desempenho dos alunos da Turma 1 .....	87



3.5.2 O Uso de Estratégias de Aprendizagem e o desempenho dos alunos da Turma 2 .....	93
3.6 Considerações acerca das turmas observadas .....	104
<b>4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS .....</b>	<b>107</b>
4.1 Algumas observações acerca do instrumento de pesquisa .....	110
4.2 Estratégias de Aprendizagem, o aluno e o professor de língua estrangeira .....	111
4.3 Limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas .....	112

## ANEXOS

<b>ANEXO 1 - Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas Revisto .</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO 2 - Perguntas Utilizadas na Entrevista via Correio Eletrônico .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO 3 - Convenções Utilizadas nas Transcrições .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO 4 - Critérios de Avaliação Adotados na Turma 1 .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO 5 - Critérios de Avaliação Adotados na Turma 2 .....</b>	<b>125</b>

## Lista de Figuras, Gráficos, Quadros e Tabelas

### Figuras:

Figura 1.1 Organograma das EA por grupos .....	13
Figura 1.2 Organograma das EA de Cognição .....	15
Figura 1.3 Organograma das EA de Compensação .....	18
Figura 1.4 Organograma das EA de Metacognição .....	21
Figura 1.5 Organograma das EA de Afetividade .....	24
Figura 1.6 Organograma das EA de Interação .....	24

### Gráficos:

Gráfico 1.1 Proporção dos grupos de EA que parecem ser mais facilmente observados nesta pesquisa.....	14
Gráfico 3.1 Comparação do uso de EA nas turmas 1 e 2 .....	66
Gráfico 3.2 Relação entre o uso de EA e o desempenho dos alunos da Turma 2 .....	94

### Quadro:

Quadro 1.1 Macroestratégias que refletem os princípios do Pós-Método .....	37
--	----

### Tabelas:

Tabela 2.1 Estudo-Piloto .....	50
Tabela 3.1 Primeira Fase da Observação .....	57
Tabela 3.2 Segunda fase da observação .....	62
Tabela 3.3 EA identificadas na última apresentação dos alunos da primeira fase da observação .....	88
Tabela 3.4 Uso de EA por aluno da Turma 2 .....	97

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem de uma língua estrangeira, quando tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação por meio dessa língua, possibilita a aproximação de culturas e tem um papel fundamental como facilitadora no processo de construção de conhecimento (Graddol, 2000, por exemplo). Em função disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEMs - (Brasil, 1999) resgatam a importância do ensino de outras línguas, além do português, nas escolas brasileiras e enfatizam a necessidade de a escola adotar uma abordagem que vise desenvolver a competência comunicativa em língua estrangeira (doravante LE).

Segundo os PCNEMs, competência comunicativa é a capacidade de produzir e entender frases e textos adequados na língua que está sendo aprendida, utilizando mecanismos de coerência e coesão, estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas na comunicação. O ensino de LE deve propiciar também entendimento e respeito aos valores da cultura de outros povos, capacitando o aluno<sup>1</sup> a expandir seus conhecimentos acerca dos mais variados assuntos por meio desta língua (Brasil, 1999, p. 49).

Dentre as LEs ministradas nas escolas, o inglês<sup>2</sup>, devido à globalização e à hegemonia dos países falantes da língua inglesa, sobretudo Estados Unidos e Inglaterra é, na maioria das vezes, a única LE ensinada nas escolas públicas, e é considerado um instrumento fundamental para inserção do indivíduo no mundo globalizado. O inglês é primeira língua de 315 milhões de pessoas e segunda língua ou LE de cerca de 400 milhões de falantes (Phillipson, 1992, p. 24). Como aponta Paiva (2001, p. 10), devido à grande importância do inglês como língua mundial, há uma grande demanda para a aprendizagem desse idioma não só no Brasil, mas em todo o mundo.

O ensino de LE passou por várias transformações nos últimos dois séculos; do ensino de gramática e vocabulário com um único fim: ginástica intelectual - pois acreditava-se que o conhecimento da gramática das línguas clássicas, assim como

---

<sup>1</sup> Por questões operacionais, optei por não marcar lingüisticamente os dois gêneros sociais (masculino e feminino). Contudo, espero que ambos se sintam incluídos na discussão e que o texto possa servir de auxílio tanto para as/os professoras/es quanto para as/os alunas/os.

<sup>2</sup> Embora tenha sido aprovado o projeto de lei 3.987/00, que institui como obrigatório o ensino de espanhol no Ensino Médio das escolas brasileiras, o inglês continua mantendo seu status de prestígio especialmente nas escolas públicas de Vitória da Conquista - BA, onde eu lecionava no período em que as idéias para esta dissertação começaram a se delinear.

a leitura de textos nessas línguas, contribuía para o desenvolvimento cognitivo - para abordagens que têm como principal objetivo o acesso a meios de produção e comunicação<sup>3</sup> (Brown, 2000, p. 15-6). A mudança de objetivos acarretou a criação de uma série de métodos e abordagens de ensino de LE<sup>4</sup>. Contudo, a disposição desses recursos não parece ter sido suficiente para garantir o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A pesquisa em Lingüística Aplicada tem chamado a atenção para a importância do papel do aluno no processo de aprendizagem.

Lightbown & Spada (2001, p. 2) destacam o caráter ativo do aluno na aprendizagem de LE. Segundo Williams & Burden (1997, p. 146), estudos sobre aprendizes de LE bem-sucedidos indicam que eles se diferenciam daqueles que não obtiveram sucesso porque desenvolveram uma série de estratégias que são selecionadas e utilizadas de acordo com cada atividade e são adaptadas de acordo com as situações e necessidades. Com base nos estudos de aquisição de LE, Wenden (1991, p. 15) enfatiza a importância de aprender a aprender. A autora destaca a necessidade de o indivíduo se co-responsabilizar pela sua aprendizagem, porque as características individuais podem ser um forte indício da maneira mais adequada de abordar uma determinada atividade. São essas maneiras de abordar uma atividade o foco do presente estudo.

A literatura em Lingüística Aplicada tem identificado uma taxonomia de Estratégias de Aprendizagem (doravante EA<sup>5</sup>) como um dos fatores que podem contribuir para a aprendizagem de LE. Shuell, citado em O'Malley & Chamot (1999, p. 1), define EA como “[...] maneiras especiais de se processar informação que aumentam a compreensão, a aprendizagem ou a memorização de informações<sup>6</sup>”. Por outro lado, Oxford (1990, p. 1) postula que:

[a]s estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes na aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o

---

<sup>3</sup> Com os avanços da tecnologia sendo relatados principalmente em Língua Inglesa, com a possibilidade de viagens entre países em questão de horas e com a reorganização do mercado de trabalho que tem como principal língua franca o inglês, a comunicação em LE parece ser um fator cada vez mais essencial na vida (pós-)moderna (Graddol, 2000, por exemplo).

<sup>4</sup> Este assunto será discutido mais detalhadamente no capítulo 2.

<sup>5</sup> A sigla EA será utilizada neste trabalho para se referir tanto às Estratégias de Aprendizagem no singular quanto no plural.

<sup>6</sup> Todas as traduções feitas para este texto são de minha autoria.

desenvolvimento da competência comunicativa. As estratégias de aprendizagem de línguas usadas adequadamente resultam em uma melhor proficiência e maior autoconfiança.

As concepções de EA dadas pelos autores acima destacam pontos diferentes: a primeira, numa concepção de linguagem cognitiva, parte do princípio de processamento de informações – pois vê paralelos entre a linguagem dos seres humanos e a linguagem dos computadores – enquanto a segunda enfatiza o papel de fatores afetivos na aprendizagem de LE e o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia<sup>7</sup> do aluno. Talvez uma das limitações em ambas as definições seja o foco no indivíduo, sem levar em consideração questões contextuais.

Justamente no intuito de tentar colaborar para preencher essa lacuna, esta dissertação busca identificar as EA usadas por alunos dos dois últimos semestres de um curso de Letras numa universidade pública brasileira para desenvolver a competência comunicativa em língua inglesa. Nesse sentido, serão considerados o contexto de aprendizagem (especialmente a abordagem pedagógica e a interação entre os alunos e entre os alunos e o professor) e a produtividade das EA para a atividade em questão.

Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) Identificar as EA implementadas pelos alunos em momentos do processo comunicativo ao realizarem as diferentes atividades propostas em sala de aula;
- b) Identificar quais dessas EA são mais recorrentes no contexto estudado;
- c) Identificar, dentre as mais recorrentes, quais EA parecem ser mais ou menos produtivas para o desenvolvimento da competência comunicativa ou para a realização da atividade proposta; e
- d) Analisar as possíveis relações entre a atuação do professor, a interação com os colegas e o sucesso da implementação dessas EA.

Esses objetivos se justificam em função dos questionamentos norteadores desta pesquisa, a saber:

- 1) Quais EA são mais utilizadas pelos alunos observados neste estudo?

---

<sup>7</sup> Neste trabalho, será utilizado o termo co-responsabilidade ao invés de autonomia, haja vista o caráter social da linguagem, da aprendizagem e a impossibilidade de um ser essencialmente social ser autônomo (Motta-Roth, 2005, p. 568).

2) Em que medida o uso de EA contribui para a realização de uma determinada atividade ou para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno em LE?

3) Em que medida a abordagem pedagógica do professor e a interação com os colegas influenciam o desempenho do aluno e a implementação de EA?

Para realizar os objetivos e responder a esses questionamentos, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No Capítulo um de Revisão da Literatura, são discutidas questões e conceitos teóricos pertinentes a este trabalho. No Capítulo dois de Procedimentos Metodológicos, são apresentados: o Estudo-Piloto realizado para esta pesquisa, uma proposta de metodologia de pesquisa mais condizente com os objetivos deste estudo, o universo da pesquisa, as fases da observação, as atividades desenvolvidas durante as aulas analisadas e a justificativa da escolha do inventário que serviu de instrumento para a identificação das EA. Por último, são explicitados os processos de análise e interpretação dos dados. No Capítulo três de Resultados e Discussão, são apresentados e discutidos os resultados obtidos na análise do corpus da presente pesquisa, contrapondo-os à literatura da área. No Capítulo de Considerações Finais, são retomados os tópicos mencionados acima. É salientada a grande dificuldade ainda encontrada pelo professor em fazer com que os alunos assumam responsabilidade pela sua aprendizagem. São feitas algumas observações sobre a relação entre EA, aluno e professor e, por fim, são sugeridas algumas questões para futuras pesquisas.

## 1 REVISÃO DA LITERATURA

Na tentativa de contemplar a complexidade envolvida nos processos de ensino e aprendizagem de LE, este capítulo se divide em seis seções. Na primeira, discute-se o ensino de LE segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com base no argumento de que, para que os alunos desenvolvam a competência comunicativa em LE, é interessante que se tornem co-responsáveis pela própria aprendizagem. Na segunda, são apresentados um breve histórico das EA e considerações sobre a relação entre as EA e o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. A terceira seção oferece um levantamento das principais pesquisas sobre EA e seus resultados. Na quarta seção, são apresentadas as definições de métodos e de abordagens de ensino de LE, problemas e contribuições dessa área. Posteriormente, na quinta seção, são explorados o conceito de Pós-Método e as novas concepções de ensino de LE. Na sexta seção, há uma breve descrição dos princípios que norteiam as abordagens de ensino adotadas pelas professoras das turmas observadas. Nessa seção é salientada a importância de o professor, a partir de suas experiências, leituras e prática pedagógica, desenvolver sua própria abordagem de ensino.

### 1.1 O ensino de língua estrangeira e o papel das Estratégias de Aprendizagem

Embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1999, p. 49) - LDB - tenha enfatizado a importância de o aluno ser capaz de utilizar uma LE como veículo de comunicação, o ensino de inglês tem sido negligenciado. São vários os argumentos que tentam justificar a não-implementação de uma prática pedagógica em língua inglesa que vise desenvolver a competência comunicativa. Dentre eles, destacam-se deficiência de material, falta de conhecimento da norma culta padrão da língua materna por parte dos alunos<sup>8</sup>, impossibilidade de se ensinar LE para turmas grandes e/ou heterogêneas, ou ainda o fato de o país não possuir uma segunda língua oficial, e, dessa forma, a maioria dos alunos não precisar utilizá-la para grande parte de suas tarefas diárias (Moita Lopes, 2001; Brasil, 1999, p. 50). No entanto, a legislação prevê um caráter prático no ensino de LE, no qual o aluno seja capaz de falar, ler, entender e escrever em LE. Assim, pretende-se evitar uma

---

<sup>8</sup> O, infelizmente, cada vez mais comum: "Eles não sabem nem português, imagina se vão aprender inglês!"

prática baseada na perspectiva estruturalista, pois esta se mostra repetitiva e monótona, geralmente desmotiva alunos e professores, alcança resultados bem abaixo dos desejados e deixa de lado conteúdos relevantes à formação educacional dos alunos.

Paiva (2001, p. 11), com base no trabalho de Promodou (1988), condena as posições que defendem o ensino de inglês apenas para aqueles que farão uso efetivo do idioma, enfatizando o aspecto educacional que faz parte da aprendizagem de uma LE. Sendo assim, os professores deveriam utilizar suas aulas também e, principalmente, como ferramenta de conscientização que propicie reflexões e, conseqüentemente, possibilite ações que possam gerar mudanças sociais. O professor de língua inglesa, por exemplo, nas aulas de LE, pode trabalhar textos que abordem questões atuais e propor a desconstrução desses textos a fim de identificar a relação entre o texto e a vida dos alunos, perceber a(s) ideologia(s) presente(s) no texto e a que fins ela(s) se presta(m) e, por fim, auxiliar os estudantes a se posicionarem frente ao texto por meio da LE.

Nos PCNEMs, as LEs passam a figurar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 1999, p. 49). Dessa forma, há um reconhecimento de seu caráter comunicativo. O ensino de LE vai além das explicações de formas gramaticais, tradução de textos e exercícios de substituição, práticas que trabalham apenas a parte escrita do idioma de forma descontextualizada e sem fazer relação com a realidade do aluno.

Os PCNEMs (Brasil, 1999, p. 51) prescrevem uma perspectiva interdisciplinar na qual as aulas passam a contar com contextos reais que possibilitam ao aluno compreender e ser compreendido na LE, o que pode fazer com que o aluno usufrua, de forma concreta de sua aprendizagem. Segundo esse documento, o aprendiz deve alcançar um nível de competência lingüística que possa lhe propiciar acesso a informações fundamentais para sua formação e conscientização enquanto sujeito ativo no seu meio.

A competência comunicativa é um conceito chave para o desenvolvimento das habilidades e competências a serem desenvolvidas nas aulas de LE. Ela engloba quatro categorias diferentes: 1) competência gramatical; 2) competência discursiva; 3) competência sócio-lingüística; e 4) competência estratégica (Brown, 2000, p. 247). Geralmente, as definições de competência estratégica se resumem às estratégias de compensação, restringindo o conceito a apenas uma das quatro

categorias existentes. Nesse sentido, Brown (idem, p. 248) argumenta que: “[n]a verdade, competência estratégica é a maneira pela qual *manipulamos* a linguagem para alcançar objetivos comunicativos” (grifo do autor). Nesse caso, são consideradas tanto as estratégias utilizadas em língua materna quanto em LE. Essa manipulação pode se dar em qualquer uma das quatro categorias de competência comunicativa citadas acima.

Levando em consideração os fatores expostos no que diz respeito ao ensino de LE, faz-se necessária a busca por uma perspectiva de ensino e aprendizagem que possa suprir essa nova demanda no ensino de LE, visto que a comunicação é um instrumento indispensável na conjuntura sócio-política e econômica atual para a formação profissional, acadêmica e pessoal dos alunos.

Especialmente nas décadas de 1970 e 1980, a escolha do método e/ou abordagem adequada foi considerada como responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino de LE. Em meio a tantas opções<sup>9</sup>, a tendência é que a escolha se baseie nas crenças e princípios do professor (Richards & Rodgers, 2001, p. 251). Um dos problemas é que os métodos e abordagens geralmente apresentam uma visão superficial da aprendizagem de línguas, prometendo resultados excelentes para todos. Entretanto, essas propostas de ensino não levam em consideração as variantes encontradas nas mais diversas situações de ensino, tais como os objetivos do aprendiz, a complexidade do processo de aprendizagem humano, fatores pessoais (estilo de aprendizagem, crenças, posicionamento em relação à cultura que a língua “representa”) e sócio-culturais (valor social da aprendizagem de LE, papéis tradicionalmente estabelecidos para professores e aprendizes). Todos esses itens devem ser analisados para que o professor possa exercer uma prática variada que envolva um número maior de alunos.

A pesquisa em Lingüística Aplicada parece apontar, a partir de meados da década de 1990 e início do século XXI, para a direção de um ecletismo esclarecido (Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000), de uma era Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994, 2001; Richards & Rodgers, 2001), na qual as escolhas sejam feitas a partir de várias abordagens para alcançar o maior número de aprendizes possível<sup>10</sup>. Wenden (1991, p. 13) corrobora essa posição, argumentando que o diferencial não está no

---

<sup>9</sup> Por exemplo: Método da Gramática e Tradução, Método Direto, Método Áudio-lingual e Abordagem Comunicativa (Larsen-Freeman, 2000); Richards & Rodgers (2001) citam ainda *Community Language Teaching*, Inteligências Múltiplas, Abordagem Baseada em Tarefas.

<sup>10</sup> Tema discutido mais detalhadamente na próxima seção.



método, mas no aluno. Segundo essa autora, “[o]s alunos bem-sucedidos, entretanto, aprendem a adotar estratégias ativas, incorporando monitoramento ao repertório de habilidades de aprendizagem”. Um estudo desenvolvido numa universidade brasileira busca comprovar a hipótese de que os alunos aprendem **independentemente** do método utilizado e do professor, uma vez que desenvolvem estratégias individuais de aprendizagem (Paiva, 1998, p. 75) (grifo meu). Apesar de esse argumento ir de encontro à proposta deste trabalho, porque, numa posição extremamente cognitivista, parece desconsiderar a influência do entorno no processo de aprendizagem, ele parece pertinente a este estudo, porque chama a atenção para a importância do papel do aluno na sua aprendizagem.

Rubin (1987, p. 22) destaca que “[p]recisamos determinar as condições sob as quais estratégias complexas podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades específicas e de determinados aprendizes”. Isso quer dizer que as EA não excluem a participação do professor, nem sua responsabilidade em relação aos processos de ensino e aprendizagem, mas contam com a ajuda do aluno como co-responsável pela sua aprendizagem.

Quanto à definição, as EA têm recebido várias acepções que diferem em relação a sua taxonomia - *atividade, métodos, modos especiais, operações, passos, rotinas, técnicas, ferramentas e processo* (Vilaça, 2003) -, mas basicamente convergem para o mesmo ponto: maneiras de se abordar um problema, uma atividade ou a aprendizagem de um determinado conteúdo, estrutura ou ainda itens lexicais que contribuem direta ou indiretamente para a aprendizagem.

Embora autores sócio-interacionistas (Lantolf & Appel, 1994; Ohta, 2000; entre outros) prefiram usar os termos “procedimentos” e “processos” ao invés de EA, eles também reconhecem o papel ativo do aprendiz na aquisição da linguagem e a influência de suas tomadas de decisão na sua aprendizagem. Esses estudiosos defendem que as experiências de interação do indivíduo com o meio e com outras pessoas resultam na sua propensão a utilizar EA espontaneamente e ser mais autônomo.

Os cognitivistas (Pinker, 2002, p. 339-41, por exemplo)<sup>11</sup> destacam o caráter ativo da aprendizagem da língua materna. Lightbown & Spada (2001) argumentam que o mesmo acontece com os aprendizes de uma segunda língua, constatando

---

<sup>11</sup> Este autor dedica grande parte do capítulo nove, *Bebê nasce falando – Descreve céu*, desse livro à discussão do papel das crianças na construção de sua própria linguagem.

inclusive que só 1/3 dos erros cometidos por eles está relacionado à interferência da língua materna, e grande parte dos 2/3 restantes se devem às inferências feitas pelos aprendizes para entender como o sistema da segunda língua funciona. Daí, depreende-se a importância de o professor encorajar os aprendizes de LE a assumirem mais responsabilidade pela sua aprendizagem e de ele aceitar os erros tão temidos (especialmente pelo método áudio-lingual) como parte do processo de aprendizagem.

Como pode ser visto, teóricos com perspectivas diversas de linguagem e de aprendizagem parecem concordar com a necessidade de que o aluno se torne co-responsável por seu processo de aprendizagem de LE e não restrinja essa aprendizagem ao ambiente da sala de aula ou às instruções do professor. Parece interessante que o estudante aborde as tarefas ou atividades da forma que reconheça como sendo a mais adequada para sua própria aprendizagem (Dickinson, 1994). Para tanto, o professor pode maximizar o uso de EA por meio de uma postura descentralizadora e da construção de um ambiente que promova a interação.

De acordo com Thompson (1987), Aaron Caron publicou o primeiro estudo sobre EA: *The Method of Inference in Foreign Language Study* (O Método de Inferência no Estudo de Língua Estrangeira) em 1966. Em 1975, foi a vez de Joan Rubin com o artigo intitulado *What the “Good Language Learner” can Teach us* (O que o “Bom Aprendiz de Línguas” Pode nos Ensinar) – aspas da autora. Nesse artigo, com base num estudo iniciado em 1971, ela analisa as EA utilizadas pelos aprendizes considerados bem-sucedidos e como elas podem ajudar os alunos que têm mais dificuldade na aprendizagem de LE. A autora faz um levantamento de algumas EA (**COMUNICATIVAS**, **SOCIAIS** e **AFETIVAS**) que considera contribuir diretamente para a aprendizagem de LE. Tal estudo chama a atenção do professor para que ele possa auxiliar os alunos a melhorarem o desempenho deles em LE e forjar um contexto no qual tenham oportunidade de usar a língua estudada para propósitos comunicativos (Rubin, 1975, p. 49-50).

Na década de 80, surge uma série de publicações sobre o tema, dentre as quais destacam-se: Bialystok (1981), Tarone (1983), Wenden (1985), que, posteriormente – em 1987 –, organizou, em parceria com Rubin, um volume sobre o uso de EA por aprendizes de LE. No entanto, Oxford parece ter sido a autora que mais influenciou o campo de estudos sobre EA. Suas inúmeras publicações (1989, 1996, 1999 – individuais; 1989, 1992, 1995, 1996, 2002 – em parceria com outros

pesquisadores) têm servido como referencial para pesquisas na área até os dias de hoje. Seu inventário<sup>12</sup> de EA recebeu uma versão em Português (Paiva, 1998) e tem sido usado por grande parte dos estudiosos do assunto.

O'Malley & Chamot (1999) foram os primeiros a justificar a necessidade do *treinamento*<sup>13</sup> do uso de EA com uma teoria sólida sobre linguagem. No entanto, para ampliar as chances de que essa educação em EA seja bem sucedida, parece pertinente que os professores de LE compreendam que todos os seres humanos são diferentes e possuem características distintas (Brown, 2000, p. 112). Tal fato se reflete nas formas variadas que as pessoas têm de aprender. Partindo dessa perspectiva, argumenta-se que os estilos de aprendizagem podem determinar quais as EA mais adequadas a serem utilizadas pelos indivíduos a fim de “solucionar problemas” em contextos específicos. De acordo com Rubin (1987, p. 15), “[p]resume-se que haverá vários caminhos para o sucesso, dependendo do estilo individual de aprendizagem”. Isso posto, depreende-se que não existe melhor estratégia para realizar determinada atividade, pois além de se considerar a especificidade da mesma, deve-se levar em consideração o perfil do aluno e que habilidades (compreensão oral, fala, escrita e leitura) estão sendo trabalhadas ou enfatizadas.

Apesar dos resultados positivos apontados pela grande maioria das pesquisas sobre EA, Wenden (1987), Ellis (1994) e O'Malley & Chamot (1999) citam alguns exemplos malsucedidos de programas de implementação de EA devido à resistência por parte dos alunos em assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Dessa forma, um dos principais entraves na implementação de uma abordagem baseada nas EA é a falta de disposição dos estudantes em se tornarem co-responsáveis pela aprendizagem de LE. Nesse sentido, um trabalho de conscientização sobre o fato de os processos de ensino e aprendizagem serem interdependentes e de só poderem ser bem-sucedidos por meio da colaboração de ambas as partes, professor e aluno, pode ser uma possível alternativa.

Na próxima seção, serão definidas as EA que, com base no inventário proposto por Oxford (1990), parecem ser mais relevantes para as características e os objetivos deste estudo.

---

<sup>12</sup> Apesar das críticas, a taxonomia de Oxford (1990) continua vigente. Isso pode ser visto em artigos publicados recentemente (Carson & Longhini, 2002; Vilaça, 2003; Figliolini, 2004; Passarella, 2005).

<sup>13</sup> Termo utilizado pelos autores que seguem a perspectiva cognitivista.

## 1.2 As estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da competência comunicativa

Nesta seção, serão apresentadas, as EA identificadas pelo inventário utilizado neste estudo. Por questões de ordem prática, pré-selecionou-se um inventário (Oxford, 1990, p. 18-21) que estivesse em consonância com os achados mais recentes da Lingüística Aplicada e com a abordagem de ensino adotada pelas professoras das turmas observadas. Ele vai servir como base para que se compreendam os critérios de identificação e diferenciação das EA. No intuito de evitar uma descrição exaustiva de todas (62, no total) as EA identificadas (uma versão revisada e mais extensa se encontra no Anexo 1), preferiu-se destacar pontos que parecem mais relevantes e que estão em consonância com os objetivos desta dissertação. Embora as definições tenham sido conservadas, quase que integralmente, os nomes de algumas EA foram adaptados na tradução para tornar mais precisa a identificação.

A Figura 1.1 representa a organização geral das EA por grupo. Ela respeita os níveis hierárquicos propostos por Oxford (1990), embora seja reconhecido que, quando implementados, os grupos de EA se entrecruzam. O grupo das EA de **MEMÓRIA** não foi considerado nessa dissertação em função da dificuldade de sua observação.

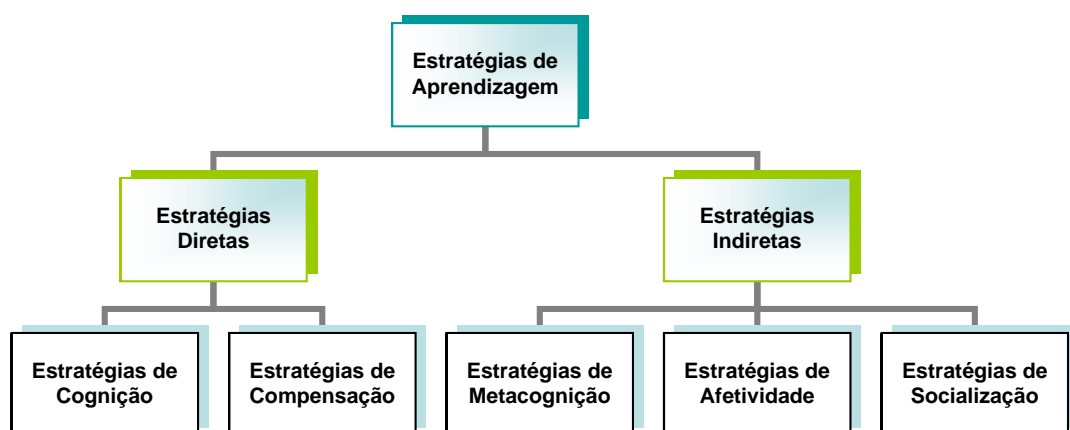


Figura 1.1 Organograma das EA por grupos

Conforme pode ser visto na Figura 1.1, Oxford (1990, p. 14) divide as EA em duas categorias principais: Estratégias Diretas e Estratégias Indiretas. Essas duas categorias são divididas, na presente pesquisa, em cinco grupos, são eles: os de **COGNIÇÃO** e **COMPENSAÇÃO** na primeira categoria; e os de **METACOGNIÇÃO**,

**AFETIVIDADE e SOCIALIZAÇÃO** na segunda categoria. A autora destaca (idem, ibid) que as Estratégias Diretas são compostas por “[...] estratégias de cognição para entender e produzir a língua, e estratégias de compensação para utilizar a língua apesar de falhas no conhecimento”. As estratégias indiretas são formadas:

[...] pelas estratégias de metacognição para coordenar o processo de aprendizagem, pelas estratégias de afetividade para controlar as emoções e pelas estratégias de socialização para aprender com [a ajuda de] outras pessoas (idem, p. 15).

Embora a nomenclatura das categorias possa sugerir que a diferença principal entre os dois grupos está no fato de o primeiro influenciar diretamente a aprendizagem, e o segundo influenciar indiretamente, parece que o ponto chave dessa distinção é a manipulação da LE (Estratégias Diretas) e o gerenciamento da aprendizagem (Estratégias Indiretas) (idem, p. 14-5). Na subseção 1.2.1, é possível visualizar essa relação mais claramente.

Com base no Inventário proposto por Oxford (1990) e no programa das disciplinas observadas neste estudo, foi feita uma pré-seleção das EA que pareciam ser mais facilmente observadas nas aulas analisadas. Além disso, foram feitos alguns ajustes e adaptações durante o Estudo-Piloto. O Gráfico 1.1 ilustra a representatividade de cada um dos cinco grupos dessas EA pré-selecionadas. Os grupos de EA tracejados no Gráfico 1.1 fazem parte da categoria Indireta, os demais, da categoria Direta.

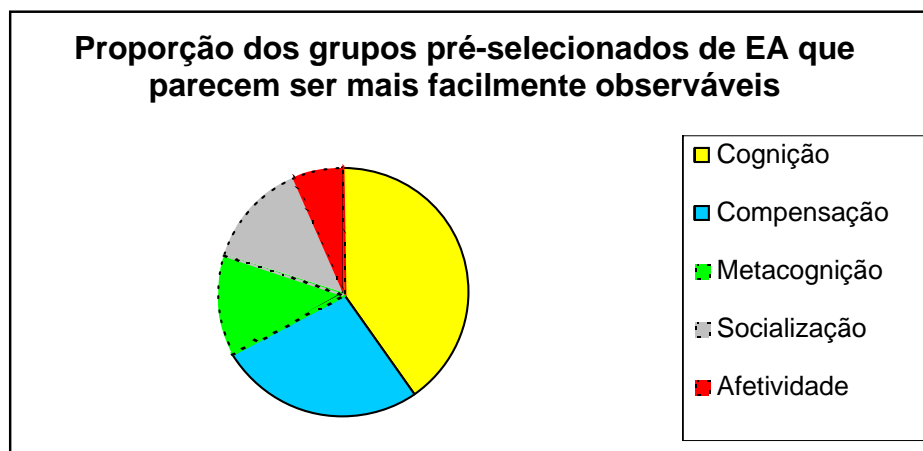


Gráfico 1.1 Proporção dos grupos de EA que parecem ser mais facilmente observáveis nesta pesquisa

A partir do Gráfico 1.1, observa-se que o grupo de **COGNIÇÃO** responde por 40% do total das EA que podem ser mais facilmente observadas nas aulas analisadas, o de **COMPENSAÇÃO** por 27%, o de **METACOGNIÇÃO** por 13%, o de **SOCIALIZAÇÃO** por 13% e o de **AFETIVIDADE** responde por 7% do total das EA observáveis nesta pesquisa. Devido a essa diferença, é possível perceber que dentre as EA identificadas por Oxford (1990), um número maior das EA de **COGNIÇÃO** parece ser mais facilmente identificado em sala de aula do que das de **AFETIVIDADE**, que são em número bastante reduzido. Isso pode significar uma ocorrência muito menor deste grupo se comparado àquele.

Na subseção 1.2.1 são discutidas as EA Diretas. São definidas aquelas dos grupos de **COGNIÇÃO** e de **COMPENSAÇÃO**. Ao mesmo tempo, é discutida a contribuição delas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em LE.

### 1.2.1 Estratégias diretas

Conforme visto anteriormente, as **Estratégias Diretas** estão intimamente relacionadas ao uso e à manipulação da LE. Elas se dividem em dois grupos: **COGNIÇÃO** e **COMPENSAÇÃO**. Eles são definidos e discutidos nas próximas duas Subseções.

#### 1.2.1.1 Estratégias de cognição

Segundo Oxford (1990, p. 43), as EA de **COGNIÇÃO** têm como função principal a manipulação ou transformação da LE pelo aluno e, geralmente, são apontadas como as mais usadas. A Figura 1.2 sintetiza as EA desse grupo, exemplificando-as.



Figura 1.2 Organograma das EA de Cognição

Conforme pode ser visto na Figura 1.2, esse grupo de EA se divide em quatro subgrupos: 1- **Praticar a língua estrangeira**; 2- **Analisar e refletir**; e, 3- **Criar estrutura para o insumo e a produção lingüística**. A seguir, são descritos os subgrupos e as EA que parecem ser mais pertinentes para esta pesquisa.

As EA pertencentes ao subgrupo **Praticar a língua estrangeira** estão entre as estratégias cognitivas mais importantes (Oxford, 1990, p. 43), dado o caráter prático da aprendizagem de LE. Nesse sentido, parece fundamental que os alunos sejam levados a reconhecer a relação entre contexto, significado e forma lingüística (Motta-Roth & Heberle, 2005, p. 27). Nesse sentido, ao invés de os alunos ficarem repetindo frases descontextualizadas que guardam pouca relação com as características de um processo comunicativo “natural”, eles podem desenvolver a capacidade de sistematizar seu engajamento nas práticas sociais. Dentre as EA desse subgrupo, destacam-se:

1) **Repetir**: “[d]izer ou fazer alguma coisa repetidamente: escutar alguma coisa várias vezes, ensaiar, imitar um falante nativo” estão entre as atividades citadas por Oxford (1990, p. 45). Uma observação a ser feita aqui é que alguns métodos tradicionais de ensino de LE (Método da Gramática e Tradução e Método Áudio-Lingual, por exemplo) costumam lançar mão dessa EA exaustivamente sem avaliar a sua produtividade ou adequação à atividade proposta.

2) **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas** é definida como: “[t]er consciência e/ou usar fórmulas prontas (unidades isoladas e não-analisadas), tal como “*Hello, how are you?*” e padrões não-analisados (que têm pelo menos um espaço a ser preenchido), tal como “*It’s time to \_\_\_\_\_.*” (Oxford, 1990, p. 45). Essa EA pode contribuir para dar fluência à produção lingüística do aprendiz.

São apresentadas agora as EA do subgrupo **Analisar e refletir**. Por meio delas, os alunos podem construir hipóteses, criar regras e **revisar essas regras** quando obtiverem novas informações (Oxford, 1990, p. 44) (grifo meu). O que parece ser mais interessante no uso dessa EA é o fato de ela conceber o conhecimento enquanto processo em construção e, portanto, passível de alterações. Sendo assim, o aluno pode ter a oportunidade de cotejar o insumo recebido com as regras elaboradas por ele e, a partir daí, formular hipóteses sobre sua aplicabilidade.

1) **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra** envolve: “[a]plicar diretamente conhecimento de palavras, conceitos ou estruturas de

*uma língua para outra* com a finalidade de entender ou produzir uma expressão na nova língua” (Oxford, 1990, p. 47). Apesar da utilidade dessa EA e do reconhecimento de que a língua materna pode servir de instrumento para facilitar a aprendizagem de LE, o uso excessivo dessa EA pode trazer problemas na comunicação, causando mal-entendidos, no caso da tradução direta de uma expressão na língua materna ter um sentido diferente na LE ou causar a produção de uma frase incompreensível na língua-alvo.

E, por fim, têm-se as EA do subgrupo **Criar estrutura para o insumo e a produção lingüística**, que envolve a criação de estrutura necessária tanto para a compreensão quanto para a produção em LE (Oxford, 1990, p. 47). Dentre as componentes desse subgrupo, destacam-se:

1) **Fazer anotações** é descrita como: “[e]screver a idéia principal ou pontos específicos. Essa estratégia pode envolver notas assistemáticas ou pode incluir uma forma mais sistematizada de anotação, tais como: no formato da lista de supermercado, na forma de T, de um mapa semântico ou na forma de esboço” (Oxford, 1990, p. 47). Uma ressalva a ser feita é que muitos alunos ainda carecem de habilidades para identificar os pontos principais de um determinado texto, seja ele de natureza oral ou escrita, verbal ou não-verbal e, assim, tomar nota adequadamente (O'Malley & Chamot, 1999).

2) Oxford (1990, p. 47) descreve a EA **Fazer destaques no texto** como: “[u]sar uma variedade de técnicas para destacar (tais como sublinhar, usar setas ou cores diferentes) informações importantes num texto”. Assim como em **Fazer anotações**, é preciso ter uma preocupação na identificação de questões relevantes para os objetivos dos alunos ou da atividade em questão.

Especialmente por servirem tanto para a compreensão de insumo quanto para a produção lingüística em LE, é compreensível que o grupo de **COGNIÇÃO** seja apontado como o mais utilizado pelos aprendizes. Ele é de grande ajuda devido ao seu caráter prático (Oxford, 1990, p. 43). No entanto, é preciso observar que algumas EA desse grupo requerem um pouco mais de habilidade em seu uso, seja no sentido de observar a sua produtividade (**Repetir**, por exemplo), seja na necessidade de usar formas mais sofisticadas da mesma EA (mapas semânticos e listas na forma de T, no caso da implementação de **Fazer anotações**, por exemplo). Ademais, Oxford (1990, p. 44) destaca que alguns problemas detectados na



interlândia dos alunos se devem ao uso inadequado de **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra**.

### 1.2.1.2 Estratégias de compensação

As EA de **COMPENSAÇÃO** possibilitam que, apesar de limitações ou problemas de conhecimento, as pessoas usem a LE tanto para compreensão quanto para produção lingüística (Oxford, 1990, p. 47). A Figura 1.3 sintetiza as EA desse grupo que serão discutidas nesta dissertação.

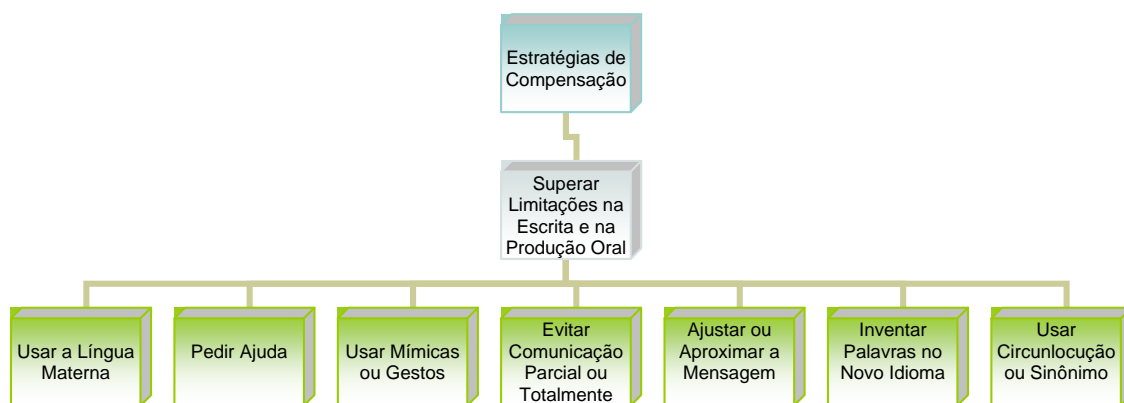


Figura 1.3 Organograma das EA de Compensação

A Figura 1.3 ilustra que as EA de **COMPENSAÇÃO** mais afeitas às características da presente pesquisa fazem parte de um único subgrupo: **Superar limitações na escrita e na comunicação oral**. As sete EA pertencentes a esse subgrupo são discutidas logo abaixo:

1) Oxford (1990, p. 50) define **Usar a língua materna** como: “[u]sar a língua materna para uma expressão sem traduzi-la, como em *Ich bin eine girl*. Essa estratégia pode incluir também acrescentar terminações de palavras da nova língua em palavras da língua materna”. O uso dessa EA pode variar, dependendo do nível de proficiência. Acredita-se que, em níveis iniciais, a tendência é que se use a língua materna um maior número de vezes e para expressões completas. Em níveis mais avançados, a tendência é que essa EA seja utilizada principalmente quando um aluno quer saber como seria uma determinada palavra ou expressão na LE.

2) **Pedir ajuda** é entendida como: “[p]edir ajuda a alguém por meio de hesitação ou explicitamente pedir à pessoa para dizer a expressão que não se consegue lembrar na língua-alvo” (Oxford, 1990, p. 50). O uso dessa EA geralmente ocorre junto com a EA **Usar a língua materna**. Sua produtividade pode estar

relacionada à habilidade do interlocutor em identificar seu uso e em auxiliar o falante.

3) **Usar mímica ou gestos:** “[u]sar movimentos físicos, tais como mímica ou gestos, no lugar de uma expressão, para indicar significado” (Oxford, 1990, p. 50). Essa EA pode auxiliar no desenvolvimento da LE especialmente se o interlocutor fornecer os itens lexicais que a mímica ou gesto querem representar e se o falante lançar mão de EA para acrescentar esses itens lexicais ao seu vocabulário.

4) **Evitar comunicação parcial ou totalmente** refere-se a “[e]vitar comunicação parcial ou totalmente quando for possível prever as dificuldades. Essa estratégia pode envolver evitar a comunicação em geral, evitar certos assuntos, evitar expressões específicas ou abandonar a comunicação no meio da frase” (Oxford, 1990, p. 47).

5) **Ajustar ou aproximar a mensagem** diz respeito a “[a]lterar a mensagem, omitindo algumas informações, tornar as idéias mais simples e menos precisas ou usar um termo ou vocábulo que signifique quase a mesma coisa do que se pretende dizer, como dizer lápis ao invés de caneta, por exemplo” (Oxford, 1990, p. 50).

6) **Inventar palavras no novo idioma** é entendida como “[c]riar palavras novas para comunicar a idéia desejada, como *paperholder* (portador de papéis) ao invés de *notebook* (caderno)” (Oxford, 1990, p. 50).

7) **Usar circunlocução ou sinônimo:** [f]azer-se entender, descrevendo o conceito (circunlocução) ou usando uma palavra que signifique a mesma coisa (sinônimo); por exemplo, “*what you use to wash dishes with*” (aquilo que vocês usam para lavar a louça) como uma descrição de “*dishrag*” (esponja)” (Oxford, 1990, p. 51).

As EA de **COMPENSAÇÃO** são de grande importância porque auxiliam o aluno a continuar se comunicando, não obstante falhas de memória e/ou de conhecimento da LE. É interessante observar que, embora o foco dessas EA na utilização da LE e não na aprendizagem, algumas delas podem propiciar momentos de aprendizagem principalmente se os interlocutores ajudarem o falante a chegar ao vocábulo ou a expressão adequada (no caso da utilização de **Usar a língua materna, Pedir ajuda e Usar mímicas ou gestos**, por exemplo).

Com base nas informações descritas acima, é possível observar que as EA **Diretas** estão basicamente relacionadas com o uso e a manipulação da LE. Enquanto as de **COMPENSAÇÃO** se detêm à produção lingüística, as de

**COGNIÇÃO** dizem respeito tanto à compreensão quanto à produção de discurso em LE. Pode-se observar que algumas dessas EA fazem parte da “Cultura Tradicional de Aprender Línguas”, tais como: **Repetir, Fazer anotações e Fazer destaques no texto**. “Cultura Tradicional de Aprender Línguas”, termo utilizado especialmente por Barcelos (2004a, 2004b) refere-se a crenças e procedimentos adotados por aprendizes de LE que, na maior parte das vezes, não são questionados e nem têm respaldo científico. Desse modo, as três EA referidas acima são passíveis de serem encontradas com bastante frequência, porque não dependem tanto da abordagem do professor. Outras demandam um nível maior de conhecimento tanto da língua quanto do próprio processo de aprendizagem para serem implementadas. Tem-se, como exemplo: **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas, Usar circunlocução ou sinônimo e Pedir ajuda**. Nesse sentido, a produtividade dessas EA e a adequação de sua implementação à atividade proposta parecem ser tão importantes quanto a sua utilização.

### 1.2.2 Estratégias indiretas

As **Estratégias Indiretas**, conforme visto anteriormente, estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem. Na classificação de Oxford (1990), elas se dividem em três grupos diferentes, originalmente nomeados: EA de **METACOGNIÇÃO**, EA de **AFETIVIDADE** e EA de **SOCIALIZAÇÃO**.

#### 1.2.2.1 Estratégias de metacognição

As EA de **METACOGNIÇÃO** “permitem que os aprendizes controlem sua própria cognição, ou seja, que eles coordenem o processo de aprendizagem por meio do uso de funções, tais como: concentrar, organizar, planejar e avaliar [tal processo]” (Oxford, 1990, p. 136). Essas EA podem ser de grande ajuda para os aprendizes, porque respondem pela questão do autocontrole ou auto-regulação. Esta última é apontada por Vygotsky (1993) como extremamente importante para a aprendizagem. Além disso, esse grupo de EA pode oferecer aos alunos sugestões de como se co-responsabilizar pela sua aprendizagem.

A Figura 1.4 procura sintetizar as EA pertencentes ao grupo de **METACOGNIÇÃO** que são discutidas nesta dissertação.

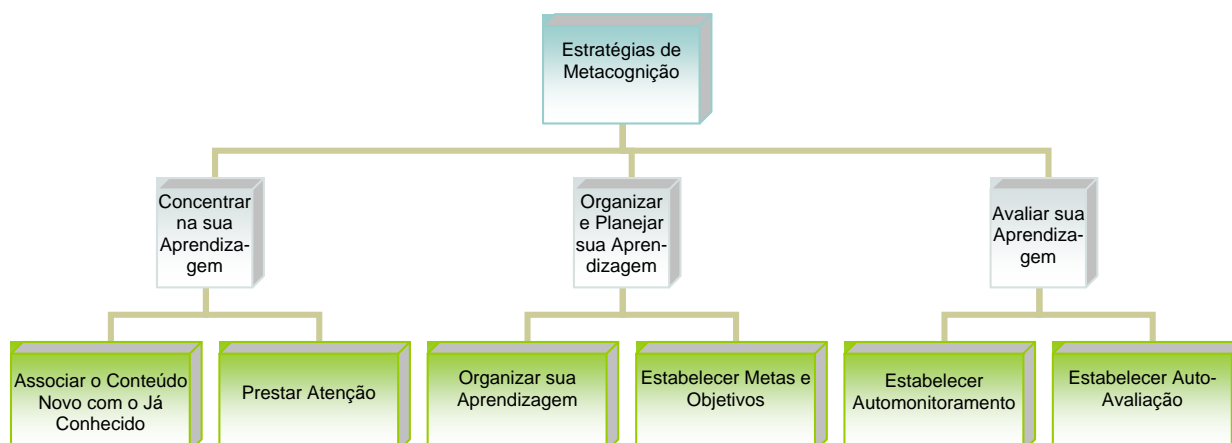


Figura 1.4 Organograma das EA de Metacognição

Conforme ilustrado na Figura 1.4, as EA de **METACOGNIÇÃO** se dividem em três subgrupos: 1- **Concentrar na sua aprendizagem**; 2- **Organizar e planejar sua aprendizagem**; e 3- **Avaliar sua aprendizagem**. A seguir, são discutidas as EA consideradas mais pertinentes de acordo com as especificidades deste estudo. Inicialmente, são discutidas algumas atitudes que os alunos podem tomar a fim de que se concentrem na sua própria aprendizagem, tirando o maior proveito nos momentos em que eles têm contato com a LE. Em seguida, são discutidas as formas de estruturação e planejamento dos momentos de aprendizagem. Por último, são apresentadas formas de se avaliar a produtividade das EA implementadas para o processo de aprendizagem.

As EA do subgrupo **Concentrar na sua aprendizagem** “ajudam os aprendizes a concentrar suas energias e atenção em determinadas tarefas, atividades, habilidades ou materiais” (Oxford, 1990, p. 138). Fazem parte desse grupo:

1) **Associar o conteúdo novo com o já conhecido**: “[r]evisar de maneira abrangente um conceito chave, um princípio ou um conjunto de informações em uma futura atividade de linguagem, e associá-lo(s) com o que já foi aprendido. Essa estratégia pode ser usada de diferentes formas, mas geralmente funciona melhor quando são seguidos três passos: aprender porque a atividade está sendo feita, construir o vocabulário necessário e fazer as associações” (Oxford, 1990, p. 138). Essa EA pode ser observada, principalmente, por meio de pistas verbais.

2) **Prestar atenção:** “[d]ecidir prestar atenção, com antecedência, à atividade no geral e ignorar coisas que distraem (por meio da atenção direcionada) e/ou prestar atenção a aspectos específicos da linguagem ou detalhes da situação (por meio da atenção seletiva)” (Oxford, 1990, p. 138). Esses dois conceitos parecem estar ligados aos objetivos do aprendiz ou da atividade. Se o foco está na pronúncia ou em detalhes, ele pode usar a **atenção seletiva**, mas se a questão estiver mais relacionada às atitudes do aluno, como, por exemplo, encerrar uma conversa paralela para prestar atenção à aula ou tentar entender a idéia geral do texto, da discussão ou da atividade, descartando detalhes que parecerem irrelevantes, o aluno pode lançar mão da **atenção direcionada**.

O subgrupo **Organizar e planejar sua aprendizagem** é constituído por seis EA, que são utilizadas, em sua grande maioria, fora de sala de aula. São explicitadas apenas as duas mais relevantes para esta pesquisa: **Organizar sua aprendizagem** e **Estabelecer metas e objetivos**.

1) **Organizar sua aprendizagem** diz respeito a “[c]ompreender e usar condições relacionadas a otimizar a aprendizagem da nova língua; organizar seus horários, o ambiente físico (ou seja, local, temperatura, barulho, iluminação) e o caderno de LE” (Oxford, 1990, p. 139). Essa EA ressalta a importância de o aluno desenvolver a habilidade de organizar sua aprendizagem para otimizar o desenvolvimento da competência comunicativa.

2) **Estabelecer metas e objetivos** diz respeito a “estabelecer metas para a aprendizagem de LE, incluindo objetivos a longo prazo (como, por exemplo, ser capaz de utilizar a LE em conversas informais até o final do ano) ou a curto prazo (como terminar de ler um conto até sexta-feira)” (Oxford, 1990, p. 139).

Em suma, o subgrupo **Organizar e planejar sua aprendizagem** diz respeito às atitudes que os alunos podem tomar a fim de tirarem o maior proveito de sua aprendizagem. Para tanto, numa perspectiva dialógica, parece interessante que os objetivos das atividades sejam estabelecidos claramente para que alunos e professores consigam pensar em formas mais adequadas de alcançá-los.

O subgrupo **Avaliar sua aprendizagem** compreende “duas estratégias, ambas auxiliando os aprendizes a verificarem seu desempenho lingüístico. Uma estratégia envolve identificar e aprender com os erros, e a outra diz respeito a avaliar [seu próprio] progresso em geral” (Oxford, 1990, p. 140).

1) **Estabelecer automonitoramento** está relacionada a “[i]dentificar os erros na compreensão e produção da nova língua, determinar quais são importantes (aqueles que causam confusões sérias ou ofensas), procurar identificar a fonte de erros importantes e tentar eliminá-los” (Oxford, 1990, p. 139).

2) **Estabelecer auto-avaliação** é entendida como: “[a]valiar seu próprio progresso na nova língua, verificando, por exemplo, se você está lendo mais rápido e entendendo mais do que há 1 ou 6 meses atrás ou se você está entendendo uma porcentagem maior de cada diálogo (Oxford, 1990, p. 139).

Esse subgrupo parece bastante interessante porque pode ajudar os alunos a identificar inadequações em sua produção lingüística e procurar maneiras de corrigi-las. Além disso, ele pode oportunizar a percepção dos alunos de que noções ou conceitos equivocados são fontes dos erros cometidos por eles. Assim, eles poderão evitar esses erros com maior precisão.

Em relação à produtividade, as EA de **METACOGNIÇÃO** têm sido apontadas como o grande diferencial entre os alunos considerados bem-sucedidos e os alunos tidos como malsucedidos. Os alunos considerados bem-sucedidos tendem a implementá-las levando em consideração três fatores: 1- estilo de aprendizagem, 2- atividade proposta e 3- objetivos da atividade, e, na maioria das vezes, conseguem resultados positivos. Em contrapartida, os estudantes tidos como malsucedidos, em geral, evitam o uso desse grupo de EA e parecem lançar mão de várias EA de forma assistemática. Além disso, esses alunos não costumam avaliar a eficácia das EA que eles mesmos implementam, o que parece ser contraproducente na aprendizagem de LE (Paiva, 1998; Figliolini, 2004).

### 1.2.2.2 Estratégias de afetividade

As EA de **AFETIVIDADE** ajudam a controlar as emoções, motivações e atitudes (Oxford, 1990, p. 140). Conforme Oxford (idem, ibid) aponta: “[o] aspecto afetivo do aprendiz, provavelmente, é uma das maiores influências no sucesso ou insucesso da aprendizagem de línguas”. A Figura 1.5 ilustra apenas um dos subgrupos, que parece mais afeito a este trabalho: **Diminuir a ansiedade**.



Figura 1.5 Organograma das EA de Afetividade

Apenas duas EA desse grupo pareceram mais adequadas às especificidades deste estudo. São elas:

1) **Respirar fundo** é descrita como: “[u]sar a técnica [...] *Respirar fundo* com o diafragma [...]” (Oxford, 1990, p. 143).

2) **Rir para aliviar a tensão** é definida como: “[u]sar a risada para relaxar assistindo filmes engraçados, ler livros cômicos, escutar piadas e assim por diante” (Oxford, 1990, p. 143). Como, na presente dissertação, só foram consideradas EA utilizadas em sala de aula, registrou-se esse tipo de EA quando os alunos riam de si mesmos.

### 1.2.2.3 Estratégias de socialização/interação

No intuito de desfazer ambigüidades e dar uma ênfase maior às questões interativas, visto que se adota uma perspectiva de aprendizagem sócio-interacionista nesta dissertação, as EA de **SOCIALIZAÇÃO** passam a ser chamadas de EA de **INTERAÇÃO**. Halliday & Hasan (1989, p. 5) apontam que uma das dimensões mais negligenciadas nas discussões sobre a linguagem na educação é seu caráter social. Nesse sentido, essas EA são de extrema importância porque evidenciam “a língua como forma de comportamento social que acontece entre duas ou mais pessoas” (Oxford, 1990, p. 144). O conhecimento das regras de interação é essencial para que os indivíduos se engajem numa conversa e consigam negociar significado(s). A organização das EA de **INTERAÇÃO** está sintetizada na Figura 1.6:

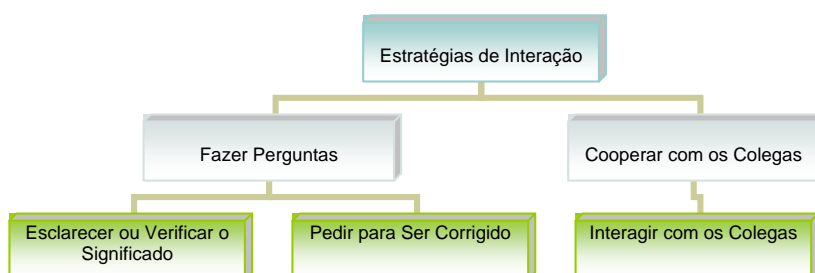


Figura 1.6 Organograma das EA de Interação

Esse grupo de EA se divide em dois subgrupos: 1- **Fazer perguntas**, e 2- **Cooperar com os colegas** que são descritos logo abaixo:

As EA do subgrupo **Fazer perguntas** “envolvem pedir a alguém, possivelmente o professor, ou falante nativo, ou, até mesmo, um colega de aula mais proficiente, esclarecimento, confirmação ou correção” (Oxford, 1990, p. 146). A seguir são apresentadas as duas EA pertencentes a esse grupo.

1) **Esclarecer ou verificar o significado**: “[p]edir ao falante para repetir, parafrasear, explicar, falar mais devagar ou dar exemplos; perguntar se a frase [produzida pelo aprendiz] está correta ou se a regra se aplica àquele caso em especial; parafrasear ou repetir para conseguir saber se o que foi dito está certo” (Oxford, 1990, p. 147-8). Essa EA parece bastante interessante porque envolve processos característicos da comunicação em língua materna que os aprendizes, geralmente, não transferem para a LE. A implementação dessa EA requer um pouco mais de atenção por parte do professor, pois, quando ele e os alunos compartilham a mesma língua materna, a tendência é que os estudantes lancem mão majoritariamente de **Usar a língua materna** quando surgem problemas ou falhas na comunicação.

2) **Pedir para ser corrigido**: “[p]edir a alguém para te corrigir durante a conversa. Essa estratégia é usada com mais frequência nas conversas, mas pode ser utilizada na escrita também” (Oxford, 1990, p. 147). Por meio dessa EA, o aluno pode desenvolver tanto a fluência quanto a correção gramatical. Ela parece especialmente válida para as formas cristalizadas (*fossilized forms*). Embora a Cristalização seja tradicionalmente definida como: “[p]adrões de interlíngua que parecem não se alterar apesar da exposição prolongada ou de instrução [formal] na língua-alvo” (Lightbown & Spada, 2001, p. 175), nesta pesquisa, ela é entendida como padrões de interlíngua que parecem mais resistentes à mudança, apesar de instrução formal ou de períodos prolongados de exposição à LE. Por essas formas já estarem cristalizadas, torna-se mais difícil para o falante detectá-las. Sendo assim, a cooperação do interlocutor pode ser de grande importância para que o falante identifique esses padrões e tente substituí-los.

O subgrupo **Cooperar com os colegas** “envolve interagir com uma ou mais pessoas para melhorar as habilidades linguísticas. Esse grupo de EA serve de base para a [A]bordagem [C]ooperativa, que não só melhora o desempenho do aprendiz de línguas, mas também aumenta o amor-próprio [do aluno] e a [sua] aceitação



social (Oxford, 1990, p. 147). É mister lembrar que esse subgrupo de EA também serve de base para a Abordagem Comunicativa e seus desdobramentos, entre os quais está a Instrução Baseada no Conteúdo.

1) **Interagir com os colegas** inclui “[t]rabalhar com outros aprendizes para melhorar as habilidades [comunicativas]. Essa estratégia pode envolver um colega de aula específico, ou um parceiro temporário, ou um grupo pequeno [...]”(Oxford, 1990, p. 147).

Numa perspectiva sócio-interacionista, as EA de **INTERAÇÃO** são de suma importância porque a aprendizagem se dá por meio da interação (Lantolf & Appel, 1994; Ohta, 2000). Sendo assim, essa EA pode contribuir para dar mais oportunidades de uso da LE (fluência), para se discutir o conteúdo da disciplina estudada e para melhorar a parte estrutural da LE (correção gramatical). Para que isso ocorra, é fundamental que as pessoas estejam dispostas a se engajar no processo comunicativo e a colaborar com os desenvolvimentos lingüístico e cognitivo reciprocamente.

Por envolverem funções que incluem a manipulação do insumo e produção lingüística, superação de dificuldades, gerenciamento da aprendizagem, a questão social e os fatores afetivos na aprendizagem, parece interessante que o professor observe em sala de aula as EA discutidas nesta seção, chame a atenção dos alunos para a utilização delas e tente contribuir para o desenvolvimento da metacognição. Isso pode fazer com que os estudantes se co-responsabilizem pela sua própria aprendizagem e,consequentemente, aprendam mais efetivamente.

Na próxima seção, serão apresentados alguns achados das pesquisas na área de EA com foco em habilidades diferentes. Eles indicam que a educação para o uso de EA pode propiciar ao aluno um melhor aproveitamento na sua aprendizagem.

### **1.3 Resultados fornecidos pela pesquisa em Lingüística Aplicada sobre o uso de estratégias de aprendizagem**

A pesquisa em Lingüística Aplicada ao ensino de LE tem apontado para os benefícios do uso apropriado de EA. É pertinente notar que a terminologia empregada pelas pesquisas até meados da década de 1990 (“treinamento”, “bons e maus aprendizes”, “aprendizado”, “comportamento”) parece guardar relação com as correntes comportamentalista (behaviorista) e, posteriormente, cognitivista, que vigoravam até esse período e tendiam a não levar em consideração o papel do meio

e de outras pessoas no processo de aprendizagem, conforme postula o sócio-interacionismo.

Cabe destacar também a metodologia de pesquisa adotada nos estudos relatados abaixo. Basicamente, o que define os “bons” ou “maus” aprendizes são os testes de proficiência. Em geral, lança-se mão de pré e pós-testes para se verificar os efeitos do “treinamento” em EA. Alguns estudos desenvolvem testes específicos, outros usam atividades em laboratório para tentar mensurar o desempenho dos alunos. O que todos têm em comum é que, geralmente, avaliam apenas aquele momento estante e tendem a ter o “falante-nativo” como modelo a ser seguido.

Williams & Burden (2000, p. 10) constatam que “[o] trabalho recente da área de aprendizagem de estratégias de aprendizagem tem nos mostrado que o uso consciente de estratégias pode aumentar a aprendizagem significativamente”. Freitas (1998), por exemplo, apresenta um artigo no qual diz comprovar a validade do uso consciente de EA por alunos de inglês como LE. Infelizmente, o artigo só verifica a aquisição de vocabulário. Embora se saiba que a aprendizagem de uma língua não se resume à aquisição de itens lexicais, entende-se que tal estudo traz duas contribuições: 1- verificou que o uso de EA teve um papel fundamental na aprendizagem de vocabulário e 2- constatou que a conscientização é um fator determinante para o uso eficiente de EA. Além disso, a autora interpretou o aumento gradativo do uso de certas EA como evidência da possibilidade de um ensino de EA sistemático, ou seja, as EA não são algo inerente ao aprendiz, mas podem ser ensinadas a ele.

Vários estudos destacam que a maneira mais adequada de se ensinar EA é de forma explícita durante as aulas (Cohen, 1998; Larsen-Freeman, 2000; Hsiao & Oxford, 2002). Especialmente se as EA ensinadas estiverem diretamente relacionadas à(s) atividade(s) que os alunos estão realizando. Nesse sentido, parece interessante que o professor eduque os alunos para usarem EA principalmente nos momentos em que eles sentirem dificuldades para completar uma determinada tarefa ou quando ocorrerem falhas na comunicação.

Paiva (1998) apresenta uma pesquisa acerca do uso de EA em uma universidade brasileira, na qual, por meio do inventário elaborado por Oxford (1990), constata que os aprendizes bem-sucedidos de LE (alemão, espanhol, francês e inglês) relatam utilizar mais EA do que os alunos malsucedidos - especialmente as EA de **COMPENSAÇÃO**. Como a própria autora reconhece, uma das limitações do

estudo é que a pesquisa tomou como base, com exceção dos alunos de língua inglesa, o preenchimento de um inventário de EA proposto por Oxford (1990). Como aponta Larsen-Freeman (2000, p. 184), geralmente há uma diferença entre as intenções e as ações. Sendo assim, o fato de os alunos relatarem o uso de determinadas EA não quer dizer que elas sejam, necessariamente, implementadas por eles.

Figliolini (2004) relata um estudo sobre a utilização de Estratégias de Compreensão Oral (ECO) de LE. Nesse artigo, a autora faz uma análise qualitativa por meio de protocolos verbais, definindo alunos bem-sucedidos e malsucedidos. Considerando fatores como faixa etária, a autora indica inclusive que houve uma diferença no uso de EA em cada grupo, o que ela acredita ter determinado o sucesso ou insucesso dos aprendizes. Isso corrobora a tese de Rubin (1975) de que o diferencial entre os “bons” e “maus” aprendizes está basicamente no uso sistemático de EA.

A implementação do programa de conscientização de ECO mostrou resultados bastante positivos: houve um aprimoramento da habilidade de compreensão oral de todos os alunos, que, segundo a pesquisadora, ficaram mais autoconfiantes e motivados para aprender inglês (Figliolini, 2004, p. 123-4).

Os principais achados desse estudo são: 1- a maioria dos alunos acredita que as ECO tenham um efeito positivo em sua aprendizagem e 2- alguns alunos estão usando as ECO de forma independente/autônoma quando trabalham sozinhos com compreensão oral (Figliolini, 2004, p. 125). Outro trabalho feito sobre ECO (Vandergrift, 2003) comparou o desempenho dos alunos tidos como bem-sucedidos e o dos considerados malsucedidos na aprendizagem de francês como LE. O autor chegou à conclusão de que o uso sistemático de EA de cognição e de metacognição fez a diferença no desempenho dos bem-sucedidos. Vandergrift (2002, p. 485) destaca que:

De fato, as estratégias significativamente diferentes implementadas por ouvintes mais habilidosos (menos tradução, mais uso de estratégias de metacognição, mais elaboração de questionamentos e mais monitoramento) trabalham em conjunto para gerar um ciclo de desenvolvimento de estratégias que promove uma interação mais profunda com o texto e resulta numa melhor compreensão.

Em contrapartida, Cohen (1998) argumenta que não é a quantidade de EA implementadas que faz a diferença na aprendizagem de LE, mas a qualidade de seu uso. Sendo assim, parece ser mais importante o fato de o aluno saber selecionar EA para determinada atividade, levando em consideração seus objetivos e suas necessidades do que o número de EA utilizadas por ele. É exatamente isso que demonstra a pesquisa de Passarella (2005) realizada numa universidade pública brasileira. Embora seu corpus seja composto por apenas 5 participantes, a autora não observa uma relação estreita entre o número de EA empregadas e a nota obtida pelos alunos na atividade analisada por ela.

Todas as pesquisas revisadas aqui sugerem que as EA devem ser incorporadas à aprendizagem de todos os alunos para a obtenção de resultados melhores. Ademais, a conscientização da importância do uso das EA tem um papel central no uso dessas EA e no desenvolvimento da autonomia pelos alunos. Como afirma Freitas (1998, p. 70):

Uma vez consciente da existência dos diversos tipos de estratégias, bem como da importância do uso das mesmas no processo de aprendizagem de uma nova língua, o aluno adquire condições e autonomia para se guiar dentro desse processo, de maneira mais eficiente, escolhendo(sic) ele mesmo, quais estratégias melhor se adequam (sic) ao seu estilo de aprendizagem, às diferentes tarefas que irá desenvolver, ao tipo de habilidade que está aprendendo, etc.

Naturalmente, os estudos sobre EA têm suas limitações. Um dos maiores empecilhos na análise de dados sobre EA é o fato de não se ter acesso direto ao órgão em que acontece o processo cognitivo, ou seja, ao cérebro. Dessa maneira, analisa-se especialmente o que é observável. Um dos recursos utilizados é o relato dos aprendizes. Contudo, esses relatos podem ser influenciados por uma série de fatores, tais como memória e edição inconsciente. Além disso, o tipo de informação fornecida pelo aluno pode variar de uma descrição elaborada até itens extremamente resumidos. Apesar disso, esses dados podem possibilitar acesso a informações que não são passíveis de observação, além de fornecerem variáveis do ponto de vista do aprendiz (Carson & Longhini, 2002, p. 402-3).

Conforme visto nesta seção, a simples implementação de EA pode não ser capaz de propiciar uma aprendizagem mais efetiva. Para tanto, é preciso que o professor esteja atualizado com as discussões e achados das pesquisas em

Lingüística Aplicada e seja capaz de cotejar a sua realidade com as informações fornecidas pela literatura da área.

Em tempos de Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994, 2001; Richards & Rodgers, 2001; Silva, 2004), as EA não são consideradas neste estudo como mais uma abordagem de ensino de línguas que se encerra em si mesma. Ao contrário, acredita-se na utilização das EA como um instrumento que fornece alternativas para que o aprendiz possa construir conhecimento e utilizá-lo posteriormente em situações nas quais a comunicação em LE seja necessária.

Para se fazer uma análise que leve em consideração o contexto de aprendizagem, é preciso identificar os pressupostos teóricos que norteiam a prática pedagógica das professoras das turmas observadas neste estudo. A seção a seguir pretende oferecer um panorama do estágio atual das pesquisas da área, cobrindo tópicos como ensino, aprendizagem e educação.

#### **1.4 A Era Pós-Método: novas concepções no ensino de línguas**

A Lingüística Aplicada tem apresentado diferentes concepções de linguagem que podem servir para nortear a prática pedagógica dos professores. A seguir, destacam-se duas dessas perspectivas, que têm gerado muitos debates na literatura da área: o cognitivismo e sócio-interacionismo. De acordo com Scarpa (2001), o cognitivismo (ilustrado pelo trabalho de Chomsky) defende que a existência de uma Gramática Universal e de um módulo para linguagem são os grandes responsáveis pela aquisição da linguagem (p. 206-7). O sócio-interacionismo (ilustrado pelo trabalho de Vygotsky), por sua vez, postula que a relação entre componentes cognitivos ou comportamentais e a interação com o meio e com outras pessoas possibilita o desenvolvimento da linguagem (p. 213-4).

Vygotsky (1993) argumenta que as crianças nascem num mundo social e a interação com outras pessoas é o grande componente não só da aquisição da linguagem, mas também do pensamento, porque o pensamento é basicamente o discurso internalizado que se originou na interação social. Uma vez que a linguagem é adquirida por meio dessa interação, a partir de um processo de colaboração, as crianças vão ser capazes de chegar a estágios de desenvolvimento aos quais, sozinhas, elas não chegariam (Lightbown & Spada, 2001, p. 23).

O caráter social da linguagem tem um papel primordial nesta pesquisa, já que “a explicação do processo [o pensamento] não deve ser encontrada na

estrutura interna do órgão [cérebro], mas na interação entre pessoas e entre as pessoas e objetos” (Lantolf & Appel, 1994, p. 4). Nesse sentido, Fairclough (1996, p. 6) defende que “[a]s pessoas não podem ser cidadãos efetivas numa sociedade democrática se a educação as isola de uma conscientização crítica de elementos-chave dentro de seus meios físico e social”. Em relação ao ensino de línguas, o autor acrescenta que “[...] uma conscientização crítica da linguagem é um pré-requisito para uma cidadania efetiva, para o direito democrático” (idem, p. 12).

Se um dos objetivos da educação é criar sujeitos críticos e capazes de atuar em seu meio, e se a educação deve ser entendida como um processo emancipatório (Giroux, 1997a, 1997b; Kincheloe, 1997; Freire, 2005), parece razoável que tal emancipação se inicie na sala de aula. Esse deve ser um espaço no qual o aluno pode desenvolver instrumentos que o auxiliem a se decidir por formas mais adequadas de abordar determinada atividade ou de selecionar EA para obter resultados mais positivos.

A aprendizagem de LE é tradicionalmente associada à aplicação de métodos e abordagens de ensino. Por muito tempo, vigorou uma visão reducionista de um sistema tão complexo porque se partia do pressuposto de que a aplicação de um método ou abordagem seria o suficiente para garantir uma aprendizagem eficiente. No entanto, a literatura da área tem mostrado que a questão não é tão simples assim e merece uma maior atenção por parte dos professores e pesquisadores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (Moita Lopes, 2001). A seguir, é feita uma breve revisão da literatura acerca dos processos de ensino e aprendizagem de LE e são abordados os pressupostos teóricos que norteiam a prática pedagógica das professoras cujas aulas foram observadas para esta pesquisa.

#### **1.4.1 Métodos, abordagens de ensino de língua estrangeira**

Apesar dos avanços da Lingüística Aplicada na área de ensino de línguas e, mais especificamente, de ensino de LE, os métodos e as abordagens, ou até mesmo a aplicação ineficaz dos mesmos, geralmente, têm sido considerados como responsáveis pelos baixos resultados obtidos no ensino de LE (Richards & Rodgers, 2001, p. 244). Alguns profissionais da área, que muitas vezes carecem de uma formação lingüística adequada, continuam em busca de uma fórmula mágica que dê

conta de algo tão complexo e que engloba tantas variáveis como os processos de ensino e aprendizagem de LE.

**Abordagem** é entendida aqui como “posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico” (Brown, 2000, p. 171), enquanto que **Método** é entendido como:

[u]m conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se atingir objetivos lingüísticos. Os métodos tendem a estar relacionados, em primeiro plano, com os papéis e comportamentos de professores e alunos e, em segundo plano, com aspectos tais como: objetivos lingüísticos e de conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados (idem, ibid).

Tendo como base as definições acima, a literatura tem identificado o surgimento de novos métodos e abordagens (Instrução Baseada no Conteúdo, Inteligências Múltiplas e Aprendizagem Colaborativa). Alguns têm resistido ao tempo (Abordagem da Gramática e Tradução e Áudio-Lingual), enquanto outros desaparecem quase sem deixar vestígios (*Silent Way* e Sugestologia de Lozanov<sup>14</sup>, por exemplo). Contudo, nenhum deles é capaz de dar conta ou explicar o processo de aprendizagem de LE em sua totalidade (Larsen-Freeman, 2000, p. 186; Richards & Rodgers, 2001, p. 159).

As chances de sucesso nas aulas de LE podem ser aumentadas se, além da abordagem pedagógica, os objetivos e as necessidades dos alunos forem levados em consideração. Ademais, o professor pode adotar uma postura mais flexível na qual ele seja capaz de compreender: a) os princípios subjacentes a cada método ou abordagem, b) que benefícios cada um deles pode trazer para os aprendizes e c) em que situações cada um deles pode propiciar momentos de aprendizagem. Isso pode ser percebido nas turmas observadas, nas quais as professoras lançam mão de atividades de abordagens distintas (Abordagem Comunicativa, Instrução Baseada no Conteúdo, Abordagem Participativa) para alcançar objetivos diferentes, conforme será visto na Seção de Resultados e Discussão.

---

<sup>14</sup> De acordo com Larsen-Freeman (2000, p.73), Lozanov & Miller passaram a chamar esse método de “Dessugestologia” (*Desugestopedia*, no original), pois queriam enfatizar a importância de o professor “dessugestir” as dificuldades e traumas ocasionados por experiências anteriores na aprendizagem de LE.

Além disso, Larsen-Freeman (2000, p. XI) destaca que o conhecimento dos métodos e abordagens pode propiciar uma reflexão e trazer para o nível consciente os pensamentos que estão por trás das ações preconizadas por eles. Isso pode [e deve] fazer com que os professores se dêem conta de suas suposições, seus valores e suas crenças. A partir daí, eles podem tomar decisões baseadas na reflexão e não condicionadas apenas pelas suas experiências enquanto aluno e professor.

Com base no exposto acima, parece interessante que o professor desenvolva a capacidade de identificar os princípios que regem os métodos e abordagens, reconheça quais desses preceitos são coerentes com as suas concepções (que devem prontamente ser questionadas) e realidade, e, a partir de sua experiência e de seu conhecimento teórico, tente inferir em que situações eles podem propiciar bons resultados.

Na próxima seção, serão discutidos os princípios do Pós-Método e as implicações pedagógicas de se adotar essa perspectiva de ensino.

## 1.5 Princípios e propostas do Pós-Método<sup>15</sup>

Devido aos avanços das pesquisas em Lingüística Aplicada e às controvérsias dos métodos e abordagens, no início da década de 1990, pesquisadores (Prabhu, 1990; Allwright, 1991) questionaram duramente a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino efetivo de LE. Em 1994, Kumaravadivelu publicou, no periódico *TESOL Quarterly*, um artigo no qual estabelecia as bases do que ele chama de **Condição Pós-Método**. O autor (idem, p. 28-9) afirma que essa condição é “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método”. Ele questiona a posição dos teóricos que tradicionalmente ocupam um lugar central na produção de conhecimento no campo de ensino de línguas, enquanto que os professores são relegados a uma posição periférica e submissa. Isso acaba criando um abismo entre a teoria e a prática.

Em 1987, foi proposto um ecletismo esclarecido<sup>16</sup> no qual o professor escolheria, entre os métodos e abordagens, as atividades que mais o interessassem

---

<sup>15</sup> Esse tema foi discutido anteriormente por mim num artigo intitulado A Era Pós-Método: o professor como intelectual (Silva, 2004).

<sup>16</sup> *Enlightened Eclecticism*, no original. O mesmo autor usa o termo *Informed Approach* em outra obra de sua autoria, já Larsen-Freeman (2000) usa *Principled Eclecticism*.



e que tivessem surtido efeito em aulas anteriores (Brown, 2000). Tal postura é condenada por Kumaravadivelu, que afirma: “ecletismo na sala de aula, **invariavelmente**, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os professores, com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir aleatoriamente um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes e chamá-lo de eclético” (1994, p. 30) (grifo meu). Essa afirmação parece radical, uma vez que o termo invariavelmente indica que ecletismo no ensino de línguas significa despreparo profissional.

Não obstante a aparente oposição entre os autores, há muito mais consonâncias do que divergências entre as idéias defendidas por eles (Para efeito de comparação, ver Quadro 1.1 mais adiante). Por outro lado, o que mais diferencia Kumaravadivelu - assim como Giroux (1997a, 1997b) e Kincheloe (1997) - dos outros autores citados nesta seção em relação ao Pós-Método é que ele vai além da combinação de métodos e abordagens para uma prática efetiva em sala de aula. Esse autor enfatiza a importância de uma mudança na postura do professor. Ele destaca que, além de aliar sua prática pedagógica a pesquisas da área, o professor deve trabalhar numa perspectiva ecológica do sistema no qual também estão envolvidos os formadores de professor, os contextos político e sócio-econômico, além dos objetivos específicos dos alunos.

Mais recentemente, Kumaravadivelu (2001) revê os princípios da pedagogia Pós-Método apresentados no seu artigo de 1994, chamando a atenção para a autonomia do aprendiz tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social. Ele indica algumas atitudes que deveriam ser tomadas pelo professor e pelos seus colegas de trabalho com o intuito de tornar o aluno mais consciente e responsável pelo seu processo de aprendizagem. O autor centra seu estudo em três figuras fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem: os aprendizes, os professores e os formadores de professores. Kumaravadivelu também descreve a postura de cada um dos envolvidos nessa nova condição. Tais posturas são descritas a seguir.

Segundo o pesquisador, cabe ao aprendiz Pós-Método desenvolver autonomia acadêmica e social. Nesse sentido, ele deve querer e assumir responsabilidade pela sua aprendizagem, implementando estratégias eficientes para alcançar tal objetivo (2001, p. 545-6). Ele também deve desenvolver a habilidade de

colaborar com o professor e com seus colegas por meio da interação para a execução das atividades e projetos propostos.

Kumaravadivelu (idem, p. 548) aponta que cabe ao professor Pós-Método desenvolver uma autonomia que o capacite a construir e implementar uma teoria própria, desenvolvida a partir de suas experiências e conhecimentos de base formal e informal, que seja sensível ao seu contexto educacional e às condições sócio-políticas de seu contexto de ensino.

Por último, o lingüista aplicado faz uma crítica aos modelos pedagógicos de formação de professores que, em essência, limitam-se a transmitir técnicas, modelos e comportamentos considerados adequados. Segundo o estudioso, esses procedimentos são completamente inadequados para se formar professores autônomos porque desconsideram todo o conhecimento prático e teórico que eles têm. Kumaravadivelu propõe um modelo no qual se reconheça o conhecimento prévio dos professores e se estabeleça um diálogo crítico e reflexivo entre eles e os formadores de professores.

Nessa perspectiva, o papel do professor não se resume a selecionar conteúdos e escolher técnicas para aplicá-los. Ele também pode propiciar aos aprendizes momentos de reflexão sobre seu papel na sociedade, sobre como a linguagem está estruturada e sobre as ideologias presentes nas diversas manifestações lingüísticas. O que parece mais interessante aqui é que o autor passa a destacar as questões sócio-políticas que envolvem o ensino em geral e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem de LE. Ele vê a prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania do aluno (idem, p. 547).

Na condição Pós-Método, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, justificando-se assim a filmagem das aulas que serviram de análise para a presente pesquisa. Nesse sentido, a abordagem do professor vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade dele, a realidade de seus alunos e os indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o professor se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam na sua prática. Isso lhe possibilita desenvolver a capacidade de compreender teoricamente seu contexto, apontar alternativas e fazer adaptações que possam contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

Kumaravadivelu (1994) desenvolve um modelo teórico que engloba 10 macroestratégias<sup>17</sup> (Quadro 1.1, coluna 7). Elas são entendidas como “planos gerais que provêm do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relativos a ensino/aprendizagem de LE” (Kumaravadivelu, 1994, p. 32). A partir da experiência e do ganho de conhecimento, o professor vai ser capaz de desenvolver uma abordagem própria que poderá partir de um método ou abordagem pré-existente, mas que refletirá suas crenças, valores, princípios e experiências.

As macroestratégias que sintetizam os princípios do Pós-Método - segundo Richards & Rodgers (2001), Brown (2000) e Kumaravadivelu (1994) - são apresentadas no Quadro 1.1. Embora Brown (2000) adote o termo “Ecletismo Esclarecido”, o que ele chama de técnicas estratégicas, ou os “dez mandamentos” de uma boa aprendizagem de línguas (aspas do autor), demonstra convergência entre esse pesquisador e os dois outros autores que utilizam esse termo em vários pontos. Conforme pode ser visto pela legenda, para facilitar a visualização, procurou-se organizar as macroestratégias a partir de pontos em comum ou complementares, ou ainda diferentes.

O Quadro 1.1 foi organizado com base nos seguintes critérios: & foi utilizado para fazer referência a macroestratégias complementares; = foi utilizado para fazer referência àquelas que parecem similares; e ≠ foi utilizado para fazer referência a macroestratégias que destacam princípios diferentes.

---

<sup>17</sup> Por questões de ordem prática, neste trabalho, as estratégias implementadas pelo professor - Estratégias de Ensino - serão referidas como macroestratégias, em oposição às EA - estratégias implementadas pelos alunos.

**Quadro 1.1 Macroestratégias que refletem os princípios do Pós-Método**

Nº	Richards & Rodgers (2001)		Brown (2000)		Kumaravadivelu (1994)
1	Envolve todos os alunos na lição;	&	Diminua a inibição;	&	Garanta relevância social;
2	Seja tolerante aos erros dos alunos;	&	Encoraje a tomada de riscos;		X
3	Desenvolva a autoconfiança dos alunos;	=	“Aumente” a autoconfiança dos alunos;	≠	Desenvolva a consciência cultural do aprendiz;
4	Forneça o máximo de oportunidades para a participação dos alunos;	&	Ajude os alunos a desenvolverem a motivação intrínseca;	=	Maximize as oportunidades de aprendizagem;
5	Promova a cooperação entre os aprendizes;	=	Promova aprendizagem cooperativa;	&	Integre as quatro habilidades;
6	Use o máximo de atividades em duplas, grupos;		X	&	Facilite a interação negociada;
7	Faça dos alunos e não do professor o centro da aula;	≠	Encoraje os alunos a usarem processos que utilizem o hemisfério direito do cérebro;	≠	Contextualize o insumo lingüístico;
8	Pratique tanto fluência quanto correção gramatical;	≠	Promova tolerância à ambigüidade;	=	Minimize mal-entendidos;
9	Ensine estratégias de aprendizagem;	&	Ajude os alunos a usarem a intuição;	=	Ative a heurística intuitiva;
10	Responda às dificuldades dos alunos e trabalhe em cima delas;	&	Faça com que os erros dos alunos possam contribuir para o processo de aprendizagem;	=	Promova o desenvolvimento da consciência lingüística;
11	Desenvolva a responsabilidade no aluno;	=	Faça com que os alunos estabeleçam seus próprios objetivos.	=	Promova a autonomia do aluno.
12	Direcione as necessidades e os interesses dos alunos.		X		X

É interessante observar que as Macroestratégias compreendidas entre o número um e quatro se baseiam em princípios sócio-afetivos. As de número cinco e seis, interativos. As de oito e nove, compensatórios e as sob o número onze, fundamentam-se em princípios metacognitivos. Isso sinaliza que os estudiosos estão atentos aos vários aspectos que afetam e são afetados pelos processos de ensino e aprendizagem e sugerem formas de lidar com eles.

No Quadro 1.1, observa-se que algumas macroestratégias convergem fundamentalmente para a mesma questão. Por exemplo, as de número 4, comparando Richards & Rodgers com Kumaravadivelu: **[f]orneça o máximo de oportunidades para a participação dos alunos** e **[m]aximize as oportunidades de aprendizagem** querem dizer praticamente a mesma coisa, porque ambas enfatizam a importância de o aluno usar a LE o maior número de vezes possível; e 9, comparando Brown e Kumaravadivelu: **[a]jude os alunos a usarem a intuição** e **[a]tive a heurística intuitiva** são expressões que podem ser consideradas sinônimas, uma vez que as duas apontam para importância de o aluno especular e inferir sobre o funcionamento da LE.

Outras se complementam: as de número 1, nos três autores: afinal se o professor deseja **[e]nvolv[er] todos os alunos na lição**, pode ser de grande ajuda se a atividade ou discussão propostas **[g]arant[irem] relevância social**. Ademais, esse profissional pode aumentar as chances de participação dos alunos se ele conseguir **[d]iminu[ir] a inibição** dos eventuais alunos tímidos ou daqueles que, por algum motivo, se sintam pouco à vontade para participar de uma determinada atividade; as de número 2, comparando Kumaravadivelu e Brown: **[s]eja tolerante aos erros dos alunos** e **[e]ncoraje a tomada de riscos** – parece razoável que o professor que percebe a importância de os alunos descobrirem por si mesmos como a LE funciona, entenda que os desvios da norma culta padrão (tradicionalmente chamados de erros) fazem parte desse processo e, portanto, não devem ser evitados, já que podem servir de meio para se chegar a uma competência comunicativa mais adequada.

Algumas macroestratégias, apesar de parecerem diferentes, numa análise mais atenta, apresentam uma conexão. As de número 8 são bons exemplos. Brown (2000, p. 138) parece ter se equivocado ao nomear a macroestratégia **[p]romova tolerância à ambigüidade**, pois comenta como o professor pode desenvolvê-la nos seguintes termos:

[E]ncoraje os alunos a lhe perguntar e a perguntar aos colegas quando eles não entenderem alguma coisa; procure dar explicações teóricas muito simples e objetivas; lide com apenas algumas regras por vez; eventualmente, você pode recorrer à tradução na língua materna [do aluno] para esclarecer uma palavra ou significado.

Parece haver uma inconsistência aqui, pois fazer perguntas, interagir com os colegas, dar explicações claras e objetivas são estratégias utilizadas para desfazer ambigüidades e incertezas e não estratégias usadas para que o aluno se sinta mais confortável com as incertezas e ambigüidades características do processo comunicativo. Nesse sentido, essa macroestratégia parece estar diretamente relacionada à macroestratégia proposta por Kumaravadivelu: **[m]inimize mal-entendidos**.

Existe ainda um quarto grupo de macroestratégias que, embora não se enquadrem em nenhum dos critérios mencionados acima, parecem estar de acordo com essa condição de que o professor, em conjunto com o aluno, pode propiciar um ambiente no qual a LE passa a servir de instrumento para promover a comunicação. Esse é caso das macroestratégias de número 7, por exemplo.

Apesar do uso do modo imperativo quando aponta as macroestratégias, Kumaravadivelu enfatiza que a sua proposta teórica não tem objetivo prescritivo, mas se apresenta como um leque de opções que pode servir como ponto de partida para uma reflexão sobre a prática pedagógica (1994, p. 43). O professor deve ser criterioso ao avaliar quais dessas posturas podem ser incorporadas e que princípios vão ao encontro de suas crenças e realidades. Para que essa reflexão ocorra, parece interessante que o professor leve os seguintes aspectos em consideração (idem, *ibid*):

- a) as necessidades específicas, desejos, situações e processos de ensino/aprendizagem;
- b) ampliação de conhecimento, habilidade e atitude para estar informado;
- c) exploração e extensão das macroestratégias para que elas dêem conta dos desafios e mudanças do contexto do ensino;
- d) desenvolvimento de microestratégias apropriadas para maximizar o potencial de aprendizagem na sala de aula; e
- e) monitoramento da habilidade de reagir às mais diversas situações de maneira significativa.

Em consonância com a proposta Pós-Método, as professoras das turmas observadas lançam mão de algumas abordagens diferentes para dar conta de atividades distintas desenvolvidas em sala de aula. Com objetivo de entender os usos das EA em relação ao contexto das aulas observadas, serão explicitados, a seguir, de forma objetiva, alguns princípios das abordagens que foram identificados em aula.

## **1.6 Princípios da Instrução Baseada no Conteúdo e da Abordagem Participativa**

Uma das principais abordagens adotadas pelas professoras das turmas observadas é a Instrução Baseada no Conteúdo (IBC) - um desdobramento da Abordagem Comunicativa (Richards & Rodgers, 2001, p. 104; Larsen-Freeman, 2000, p. 137). Na Seção de Resultados e Discussão, a análise será pautada nos princípios dessa abordagem com vistas a perceber sua adequação e produtividade em relação aos objetivos das disciplinas observadas. Um dos princípios fundamentais dessa abordagem é que o ensino é organizado a partir do conteúdo ou informação que os alunos vão adquirir, e não a partir de itens gramaticais (Richards & Rodgers, 2001, p. 205). Dessa forma, o foco recai sobre os princípios do conteúdo temático das disciplinas em questão - Análise Crítica do Discurso na Turma 1 e Semântica e Pragmática na Turma 2 – por meio da LE. Conforme postulam Richards & Rodgers (2001, p. 208):

A IBC aborda o papel da linguagem como um veículo para se aprender um conteúdo. Isso implica na centralização de entidades lingüísticas maiores do que frases isoladas, porque o foco de ensino está em como o significado e a informação são comunicados e construídos por meio de textos e do discurso.

Possivelmente alertando os professores sobre o risco de reducionismo ao adotarem a Abordagem Comunicativa, Larsen-Freeman (2000, p. 141) destaca que: “[a] competência comunicativa envolve mais do que usar a linguagem para conversar. Ela também inclui a habilidade de ler, discutir e escrever sobre o conteúdo de outros campos de conhecimento”. Por se tratar de uma abordagem que exige um esforço cognitivo muito grande por parte dos alunos para lidarem com conceitos, teorias e produção de textos sobre a

linguagem, parece interessante que os estudantes desenvolvam a habilidade de organizar sua aprendizagem e superar limitações na comunicação.

Nesse sentido, essa abordagem é perfeitamente compatível com as EA, uma vez que ambas buscam desenvolver a co-responsabilidade do aluno em relação à sua própria aprendizagem (Richards & Rodgers, 2001, p. 211) (grifo meu):

[e]spera-se que os alunos sejam intérpretes ativos do insumo, dispostos a tolerar incertezas ao longo da aprendizagem, dispostos a explorar **estratégias de aprendizagem** alternativas e dispostos a procurar várias interpretações de textos orais e escritos.

Outro princípio central na IBC é que “os alunos aprendem uma língua quando eles a usam para estudar outra coisa mais demoradamente” (Pally, 1997, p. 298). Nas turmas analisadas, a LE passou a ser o meio de comunicação e de aprendizagem e não o fim. Sendo assim, a Análise Crítica do Discurso – na primeira fase da pesquisa – e a Semântica e a Pragmática – na segunda e última fase da pesquisa – passaram a servir de base para as discussões e para o uso da LE. No entanto, é importante salientar que a LE não deve ser deixada de lado nas aulas. Gibbons (2003, p. 247) alerta que nas aulas onde a IBC é adotada “a construção do conhecimento dos conteúdos precisa progredir no mesmo ritmo de desenvolvimento da língua inglesa<sup>18</sup>”. Nesse sentido, é preciso uma atenção maior para que o ensino da LE não seja negligenciado em detrimento do ensino do conteúdo da disciplina ministrada.

Ao invés de trabalharem com vários assuntos durante o semestre, os alunos vão se aprofundar nas questões do conteúdo temático da disciplina. Uma das vantagens em se deter por um tempo maior em um único conteúdo é que os aprendizes vão ser capazes de desenvolver o pensamento crítico e as capacidades de síntese e análise (Pally, 1997, p. 306). Além do mais, um estudo centrado nas áreas de interesse dos alunos pode servir para motivá-los a aprender a LE. Acredita-se que (Snow & Brinton, 1987, p. 570-1):

---

<sup>18</sup> Nesse artigo, a autora trata especificamente de alunos que fazem parte do sistema público de ensino australiano, mas têm outra língua materna que não o inglês.



a motivação do aluno na aula de LE vai aumentar proporcionalmente a relevância de suas atividades, e, por sua vez, o sucesso dos alunos no curso baseado no conteúdo refletirá os esforços coordenados cuidadosamente da abordagem desse time.

No mesmo sentido, defende-se que aprendizagem de línguas é mais motivadora quando os alunos estão concentrados em outros assuntos além da LE, tais como: idéias, questões polêmicas e opiniões (Richards & Rodgers, 2001, p. 210).

Argumenta-se também que a IBC não está preocupada apenas em desenvolver a competência comunicativa – numa concepção diferente daquela empregada por Larsen-Freeman (ver páginas 40-1 desta dissertação) - em LE. A IBC almeja capacitar os alunos a lidarem, de forma satisfatória, com as atividades exigidas pela academia, por meio da LE (Snow & Brinton, 1987; Pally, 1997). Isso é o que Cummins (1981) - citado em Pally (1997, p. 299) - chama de Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva<sup>19</sup>. Acredita-se que, por meio do desenvolvimento dessa proficiência, os alunos possam desenvolver uma postura crítica e uma consciência sócio-política, que são os objetivos finais da pedagogia transformadora (Pally, 1997; Freire, 2005).

Em relação às turmas observadas, além da discussão dos capítulos propostos em aula, essa abordagem serviu para orientar os trabalhos de produção escrita, especialmente a confecção do artigo acadêmico na Turma 1. A esse respeito, Larsen-Freeman (2000, p. 143) diz que uma das técnicas de redação coerente com os princípios da IBC é a Escrita Processual. Essa técnica pode contar com: 1) uma discussão prévia de idéias sobre o assunto escolhido para a confecção do texto, 2) escritura da primeira versão desse texto, 3) conferências com o professor e com os colegas para que o autor possa receber sugestões sobre o seu texto e 4) reescritura baseada nas observações feitas. A grande vantagem de se seguir esses passos é que os alunos aprendem a revisar o material produzido por eles mesmos e pelos seus

---

<sup>19</sup> Pally (1997) cita Proficiência Cognitiva de Aprendizagem Acadêmica como termo empregado por Cummins (1981). No entanto, essa pesquisadora parece ter se equivocado. Cummins utiliza o termo Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva em outros artigos anteriores e posteriores (1979; 1984; 1989; 1990; 1999) àquele citado por Pally. Ademais, Brown (2000, p. 227), citando o mesmo artigo, credita a Cummins o termo Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva e não Proficiência Cognitiva de Aprendizagem Acadêmica.

colegas. Além disso, a escrita é vista como meio de comunicação, e não apenas como uma atividade que tem por único objetivo avaliar o aluno.

Além da IBC, foi possível identificar também atividades pertencentes a outras abordagens. Dentre elas, identificou-se o que a literatura em Lingüística Aplicada chama de *Participatory Approaches* - abordagem baseada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire. Uma das principais características dessa corrente de ensino é que ela se centra no contexto e em resolver os problemas locais (Larsen-Freeman, 2000). Isso pôde ser visto principalmente quando a professora da Turma 1, ao propor os projetos que deveriam ser desenvolvidos pelos alunos durante o semestre, disse: “pensem quais são os seus problemas, o que mais incomoda vocês em sala de aula”. Especialmente na primeira fase da pesquisa, foi possível identificar também atividades e procedimentos que são relacionados com outras abordagens, como é o caso da Instrução Baseada no Uso de Estratégias (Larsen-Freeman, 2000). Esta última abordagem foi observada exatamente quando os alunos apresentaram algumas dificuldades com a LE – principalmente na aula de 26/11/04, na qual a professora falou explicitamente sobre o uso de EA.

Além da abordagem adotada pelo professor, dois fatores devem ser levados em consideração na construção de um ambiente mais propício à aprendizagem: as estratégias e os estilos de aprendizagem. A esse respeito, Kumaravadivelu (2001, p. 546) aponta a importância de o aprendiz:

identificar suas estratégias e estilos de aprendizagem [...] ampliar seu repertório, utilizando estratégias que os aprendizes bem-sucedidos lançam mão, avaliar o resultado de sua aprendizagem através do monitoramento [...] procurar outras oportunidades de praticar a língua estudada.

Levando-se em consideração as informações acima, parece interessante que o professor seja capaz de adotar uma abordagem descentralizadora na qual a implementação de EA possa contribuir para o desenvolvimento da metacôsciência dos alunos, otimizando assim os processos de ensino e aprendizagem. Conforme Larsen-Freeman (1997, p.157) adverte, “[I]embre-se que, em sistemas complexos não-lineares, o comportamento do todo emerge da interação de suas partes”. Nesse sentido, parece importante que o professor

esteja atento à dinâmica em sala de aula e, em conjunto com os alunos, possa intervir nos momentos mais adequados em benefício do todo.

Conforme destacado na IBC, é interessante que o professor propicie momentos nos quais os alunos desenvolvam as habilidades pertinentes ao meio acadêmico por meio da LE. O desenvolvimento da Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva (Cummins citado em Pally, 1997) parece ser um dos grandes diferenciais dessa abordagem. Em contrapartida, deve ficar claro para o professor que, apesar de o foco inicial não recair sobre a LE, ela não deve ser deixada de lado, mas deve ser adequada às necessidades dos alunos.

Mais do que prescrições, as propostas do Pós-Método e das abordagens citadas neste capítulo vão servir de base para identificação e análise da prática pedagógica das professoras observadas. Dessa forma, poder-se-á avaliar em que medida elas utilizam os princípios das abordagens que elas se inscrevem e a eficiência dessas teorias no tocante a implementação de EA para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

No próximo capítulo, são abordadas questões pertinentes aos procedimentos metodológicos adotados nesta dissertação.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este Capítulo de Procedimentos Metodológicos se organiza da seguinte maneira: inicialmente, são descritos o universo da pesquisa, as fases de observação e as atividades desenvolvidas durante as filmagens das aulas. Posteriormente, justifica-se a escolha do inventário utilizado no presente trabalho. Em seguida, são relatados os dados coletados no Estudo-Piloto, os problemas enfrentados durante esse período e as suas contribuições para as duas fases desta pesquisa. Por fim, são descritos os procedimentos de análise e interpretação adotados neste estudo.

### 2.1 Universo da pesquisa

Por se acreditar que uma investigação feita numa situação mais próxima possível do contexto real do uso de EA pode fornecer dados mais precisos, a sala de aula foi utilizada como universo de análise para esta pesquisa. Serviram de objeto de estudo, na primeira fase da pesquisa, alunos formandos (oitavo semestre) de uma turma do curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira com habilitação em Português/Inglês e respectivas literaturas durante cerca de um semestre. Posteriormente, na segunda fase, acompanhou-se uma turma durante os dois primeiros meses de aula. Essa turma cursava o sétimo semestre do mesmo curso. Além das observações que foram filmadas e transcritas, foram realizadas, para efeito de triangulação, entrevistas com alguns alunos de ambas as turmas, nas quais se buscou verificar em que medida as EA identificadas correspondem às EA implementadas por eles em sala de aula. As entrevistas serviram também para esclarecer em que medida o uso de determinadas EA era consciente.

Uma alternativa para se verificar o uso consciente de EA é por meio de relatos verbais nos quais o aluno observa a gravação onde ele desempenha determinada atividade e descreve a utilização das EA (Cohen, 1987, p. 36). Na primeira fase do presente estudo, apenas quatro participantes (de um total de 17) colaboraram com esse tipo de informação. Quanto às entrevistas, somente quatro alunos responderam por correio eletrônico. Na segunda fase da pesquisa, dois alunos (de um total de 26) observaram suas apresentações. As entrevistas, devido à dificuldade de os alunos responderem os *e-mails*, não foram realizadas.

Parece pertinente que a análise dos dados seja feita sob a perspectiva ecológica (Brown, 2000; Larsen-Freeman, 1997), que leva em consideração o contexto da sala de aula como um todo. Ellis (1994, p. 211) defende que “não é a idade, o sexo, a classe social, ou a identidade étnica que determina a proficiência em segunda língua, mais sim as condições sociais e as atitudes associadas com essas variáveis”.

Percebendo-se a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, do papel do professor, das suas crenças e da abordagem de ensino no uso de algumas EA, pareceu pertinente analisar o uso das EA em conjunto com a abordagem de ensino adotada pelas professoras das turmas observadas.

São analisados neste trabalho dois grandes momentos específicos:

- 1- Aulas da turma do último semestre do curso de licenciatura em Letras;
- 2- Aulas da turma do penúltimo semestre do curso de licenciatura em Letras.

## **2.2 Fases de observação e atividades desenvolvidas durante a pesquisa**

Conforme visto anteriormente, a primeira fase da observação foi feita numa turma de oitavo semestre do curso de Letras com habilitação em Inglês/Português e respectivas literaturas. Por ser o último semestre e por se tratar de um curso de formação de professores, tal pesquisa é de fundamental importância, uma vez que ela pode contribuir para que os futuros professores desenvolvam sua metacognição. A Turma 1 tinha 19 alunos matriculados – ao final do semestre, 2 alunas haviam desistido da disciplina. A frequência média, nas aulas observadas, era de 14 estudantes. Os dados aqui relatados foram observados durante 09/09/04 e 09/12/04. Os encontros aconteceram duas vezes por semana (quinta e sexta-feira), com duração de duas horas e meia cada um e contaram com a ajuda de uma aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras que estava desenvolvendo sua dissertação de mestrado sob a orientação da regente dessa turma, e, por isso, fez sua docência orientada durante esse semestre. Nesta fase inicial, foram observadas e filmadas 12 aulas, das quais 4 foram descartadas por se tratarem

da confecção do sítio eletrônico da turma (essas aulas se mostram difíceis de serem observadas devido ao posicionamento dos alunos e ao uso quase que exclusivo da língua materna nas trocas comunicativas). Das 8 aulas restantes, 6 foram transcritas e analisadas.

As atividades mais freqüentes na Turma 1 eram:

1- Leitura e discussão de capítulos de um dos livros adotados na disciplina: os alunos liam os capítulos e cada aluno fazia algumas perguntas (inicialmente 3, depois 5), que eram enviadas primeiro para o grupo de discussão da turma na *internet*; em seguida, os colegas tentavam responder por meio de correio eletrônico algumas dessas perguntas; por último, algumas delas eram selecionadas em sala de aula e discutidas pelo grupo. Essas atividades foram desenvolvidas nas aulas de 23/09/04, 05/11/04 e 26/11/04.

2- Apresentação da pesquisa feita até aquele momento para a avaliação final da disciplina: a produção de um artigo acadêmico. Os alunos utilizaram transparências para demonstrar o desenvolvimento de seu texto. Depois dos relatos, a professora sempre pedia que os alunos fizessem perguntas a quem estava apresentando o trabalho ou indicava algum outro colega que estava fazendo um trabalho na mesma linha. O objetivo era fazer com que os colegas colaborassem uns com os outros. Cabe ressaltar que essa atividade está em consonância com os princípios do sócio-interacionismo. Essas atividades foram desenvolvidas nas aulas de 23/09/04, 05/11/04 e 26/11/04.

A segunda fase da observação foi feita numa turma que cursava o penúltimo semestre de Letras com Habilitação em Português/Inglês e suas respectivas literaturas. A Turma 2 tinha 27 alunos matriculados. Uma aluna desistiu da disciplina e dois alunos não entregaram o artigo acadêmico – avaliação final da disciplina. A freqüência média, nas aulas observadas, era de 18 estudantes. Os dados aqui relatados foram observados no período compreendido entre 04/04/05 e 20/05/05. Os encontros aconteceram duas vezes por semana (segunda e terça-feira), com duração de duas horas e meia cada um. Para efeito de comparação, apenas seis das doze aulas filmadas, foram transcritas e analisadas.

Atividade desenvolvida durante o período de observação da Turma 2:

1) Seminários temáticos nos quais eram discutidas questões relativas a Semântica e Pragmática – conteúdo temático da disciplina. Todos os alunos

tinham acesso às cópias dos textos, porém grupos compostos por 3 ou 4 estudantes eram responsáveis pela apresentação do conteúdo para a turma. Esperava-se que os colegas contribuíssem com perguntas, exemplos e discussão dos temas.

Todas essas atividades, em consonância com o caráter das disciplinas, respectivamente, Inglês VIII e Inglês VII, foram realizadas por meio da Língua Inglesa.

Nas primeira e segunda fases, as aulas foram filmadas para que se pudesse perceber melhor os momentos de interação, observar alguns detalhes que passaram despercebidos e fazer uma análise mais precisa e global. Foi aplicado um questionário aos alunos da Turma 1 (Anexo 2) que busca verificar quais crenças deles norteiam ou influenciam as atitudes tomadas pelos futuros professores.

Posteriormente, foram comparados os relatos das entrevistas com as atitudes dos alunos, e, finalmente, foram acompanhados alguns momentos das gravações com o auxílio desses estudantes. Nesses instantes, eles puderam verbalizar os procedimentos adotados por eles durante as aulas filmadas e esclarecer eventuais dúvidas.

Em função do tempo e do baixo resultado obtido com a Turma 1 em relação ao envio das respostas da entrevista, não se utilizou o questionário (Anexo 2) que buscava verificar quais crenças norteiam ou influenciam as atitudes tomadas pelos futuros professores na Turma 2.

### **2.3 O inventário utilizado**

O inventário de Oxford (1990) foi escolhido porque, dentre os analisados (Rubin, 1975; Oxford, 1990; Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1999), parece estar mais próximo da concepção de aprendizagem adotada nesta pesquisa. Além disso, ele foi o único que se deteve mais detalhadamente em questões sócio-afetivas. Todo sistema de classificação está baseado, mesmo que implicitamente, numa teoria de estratégias de aprendizagem de LE, ou ainda numa teoria de aprendizagem de LE (Hsiao & Oxford, 2002, p. 368). Nesse sentido, parece importante utilizar um instrumento de investigação que seja condizente com a prática do professor.

Esse inventário serve de base não apenas para a identificação, mas também para a transcrição das aulas, uma vez que ambos os processos foram praticamente simultâneos. Só foram transcritos trechos nos quais era possível perceber o uso de determinada EA. Naturalmente, após várias análises, foi possível registrar algumas EA que não ficaram muito claras a princípio, especialmente **Ajustar ou aproximar a mensagem** e **Estabelecer automonitoramento**.

## 2.4 Estudo-Piloto: iniciando a construção de uma metodologia de pesquisa

Os textos que discutem o uso de EA (Rubin, 1975, 1987; Oxford, 1990; Freitas, 1998; Paiva, 1998; Figliolini, 2004) geralmente têm como objetivo principal traçar uma relação entre sua implementação e o desempenho do aluno em LE. Essas pesquisas não apresentam claramente, em sua seção de metodologia, os critérios ou passos seguidos na interpretação dos resultados. Em geral, elas se pautam no SILL - *Strategy Inventory for Language Learning* (Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas [Estrangeiras]) - desenvolvido por Oxford (1990 p. 293-9) que visa identificar o perfil estratégico dos aprendizes de LE. Em função de esta pesquisa ser de base qualitativa e levar em consideração o entorno da sala de aula como fator importante na (não-)implementação de EA, pareceu importante determinar alguns critérios que pudessem nortear não só o processo de observação da pesquisa, mas também a análise dos dados da mesma. Para tanto, foi realizado um Estudo-Piloto no qual se buscou esclarecer algumas questões concernentes à realização deste estudo.

O primeiro fator que apresentou problemas foi a identificação de algumas EA. A seguir, apresentam-se aquelas que se mostraram mais problemáticas na identificação e o(s) critério(s) adotado(s) para sua identificação. **Repetir**: só foi registrada quando os alunos repetiam oralmente a correção da pronúncia deles feita pelas professoras das turmas; **Evitar comunicação parcial ou totalmente**: só foi identificada quando os alunos abandonavam a comunicação no meio da frase; e **Rir para aliviar a tensão**, como só foram consideradas EA utilizadas em sala de aula, registrou-se quando



os alunos riam de seus próprios erros. As demais EA observadas não apresentaram maiores problemas na sua identificação.

Outro fator que apresentou problemas no Estudo-Piloto foi a ausência de um equipamento eletrônico (gravador ou câmara filmadora) para registrar as aulas observadas. Isso impossibilitou que elas pudessem ser vistas por diversas vezes, ou que se pudesse focalizar diferentes aspectos da mesma situação de aprendizagem. Tal fato inviabilizou a abordagem de algumas questões na análise, tais como: a identificação de EA que não se mostram tão evidentes a princípio e a possibilidade de esclarecer a identificação das EA *a posteriori* com a ajuda dos alunos.

### **2.4.1 Estratégias de Aprendizagem identificadas no Estudo-Piloto**

No Estudo-Piloto, foram analisadas oito aulas da Turma 1, nas quais, tendo como base o inventário de EA de línguas desenvolvido por Oxford (1990), buscou-se identificar que tipos de EA eram usadas pelos alunos e em que situações era possível observar o maior número de EA. Essa fase se mostrou bastante produtiva, uma vez que foi possível identificar padrões no uso de EA, além da possibilidade de observar alguns grupos de EA.

Nesse momento da pesquisa, a identificação e a notação foram simultâneas. As EA utilizadas foram anotadas conforme se percebia o seu uso pelos alunos. Tentou-se manter um equilíbrio entre a participação do observador nas aulas e as anotações. Esse primeiro momento foi de grande utilidade porque foram desfeitas algumas ambigüidades presentes na taxonomia de Oxford (1990). Dessa forma, as dúvidas foram dirimidas na identificação das mesmas. Além disso, a partir daqui foram se delineado os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

A Tabela 2.1 sintetiza alguns dados concernentes ao Estudo-Piloto:

**Tabela 2.1 Estudo-Piloto**

Estratégia de Aprendizagem	Ocorrência
<b>Fazer anotações</b>	87
<b>Interagir com os colegas</b>	50
<b>Esclarecer ou verificar o significado</b>	42

<b>Usar a língua materna</b>	26
<b>Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para a outra</b>	22
<b>Repetir</b>	21
<b>Pedir ajuda</b>	18
<b>Pedir para ser corrigido</b>	3
<b>Usar mímica ou gestos</b>	2
<b>Rir para aliviar tensão</b>	1

### 2.4.2 O uso de Estratégias de Aprendizagem e o contexto de aprendizagem

É difícil analisar a contribuição de algumas EA para a aprendizagem de LE porque elas ocorrem em língua portuguesa, como é o caso de **Cooperar com os colegas**. Outras não foram expressas verbalmente e ficam a cargo da percepção do professor, tais como **Pedir para ser corrigido** - podendo ser identificada pela entonação crescente na voz do aluno que conota uma pergunta - e **Pedir ajuda**.

### 2.5 Problemas na identificação das Estratégias de Aprendizagem

Em função da discussão dos capítulos dos livros adotados na disciplina estar pautada na Instrução Baseada no Conteúdo, por vezes, fica difícil determinar se as EA utilizadas referem-se exatamente à língua ou à aprendizagem do conteúdo. Nesse sentido, a EA **Esclarecer ou verificar o significado** foi anotada quando serviu para dirimir dúvidas tanto no tocante à língua quanto no que diz respeito às discussões dos capítulos de um dos livros adotados para o estudo da Análise Crítica do Discurso.

A EA **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para a outra** só pôde ser observada com maior precisão quando uma oração criada pelo aluno diferia de uma oração corrente em língua inglesa no tocante à estrutura, ao uso de preposição, ou a escolha lexical. Nesse sentido, fica impossível determinar, de fato, todas as situações nas quais houve transferência.

As ocorrências de algumas EA não puderam ser computadas, posto que isso demandava um acompanhamento individualizado. Esse foi o caso das EA de **INTERAÇÃO** nas atividades em dupla de correção dos textos produzidos pelos alunos. Outras não foram registradas por se tratarem de processos internos que só poderiam ser descritos pelos alunos, tais como a grande maioria do grupo de **COGNIÇÃO**, subgrupo: **Analisar e refletir**.

O Estudo-Piloto se mostrou de grande importância porque contribuiu para que se percebesse as dificuldades do processo de pesquisa desta dissertação e tentasse buscar alternativas a fim de saná-las. Nesse momento, também, foi possível perceber que o tipo de observação feita até então se mostrava bastante problemática. O fato de haver apenas um observador para analisar a relação entre as macroestratégias implementadas pelo professor e a resposta dos alunos a elas, dificultou bastante a obtenção de dados, porque ficava impossível observar alguns momentos nos quais as falas de alguns alunos se sobrepunham à fala da professora. Embora fosse possível identificar alguns padrões, como os descritos nos parágrafos acima, foi bastante complicado determinar a frequência dos mesmos ou analisá-los mais demoradamente, uma vez que o tempo que as transcrições simultâneas demandavam acabava dispersando a atenção do observador das respostas dadas por outros alunos às questões levantadas em sala de aula.

Esse Estudo-Piloto contribuiu também nos seguintes termos: 1- a partir da primeira análise, o inventário foi revisado várias vezes, o que facilitou a identificação das EA; 2- a dificuldade na identificação das EA e quase impossibilidade de transcrição deixaram clara a necessidade do uso de algum equipamento eletrônico nas observações para que as aulas fossem gravadas; 3- esse período de observação permitiu que fossem conhecidas na prática as dinâmicas implementadas na Turma 1 e que se pudessem identificar alguns problemas e focalizar em algumas questões posteriormente nas filmagens.

A partir deste estudo, foi possível se pensar sobre uma série de questões concernentes aos processos de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, sobre a contribuição das EA para esses processos. Esse Estudo-Piloto serviu de base inclusive para diagnosticar que a bibliografia levantada sobre o tema não seria suficiente para que se pudesse explicar um fenômeno tão complexo quanto esses processos. Com base na literatura sobre

o tema e na experiência relatada acima, foram estabelecidos os procedimentos metodológicos que orientam essa pesquisa. Tais procedimentos são relatados na próxima seção.

## **2.6 Procedimentos de análise e interpretação**

Nas duas fases desta pesquisa, foram adotados os seguintes procedimentos de análise. Inicialmente, as gravações foram assistidas algumas vezes no intuito de identificar os instantes nos quais as EA eram implementadas – a versão revista do inventário de EA (Anexo 1) serviu de base para esse procedimento. Em seguida, esses momentos foram transcritos. Foi usada a numeração adotada no Anexo 1 para identificar as EA. Posteriormente, as transcrições foram revisadas a fim de se identificar padrões e recorrências no uso das EA; nesse momento foi possível identificar algumas EA que tinham passado despercebidas. Por último, foram selecionados e analisados os trechos mais ilustrativos do uso de EA com o propósito de avaliar a produtividade das EA implementadas naquele contexto. Simultaneamente, procurou-se identificar os alunos e avaliar a competência comunicativa dos mesmos. Os procedimentos descritos acima foram baseados na análise de entrevistas proposta por Eubanks (2004).

No tocante à interpretação, foi usado como base especialmente o texto de Passarella (2005) por ser um dos poucos artigos que trazem uma análise mais detalhada dos momentos de implementação das EA e por ter objetivos semelhantes àqueles desta pesquisa. A partir das questões de pesquisa propostas pela autora (2005, p. 236), é possível identificar dois procedimentos de análise:

- 1- Levantamento das EA ou grupo de EA mais utilizado no processo de execução da atividade;
- 2- Avaliação da eficácia da implementação de determinada EA para o desenvolvimento da competência comunicativa do participante da pesquisa.

Foram somados 3 outros procedimentos àqueles descritos acima:

- 3- Análise de uma possível relação entre a performance lingüística do aluno e a implementação de determinadas EA;

- 4- Análise das possíveis influências do contexto de aprendizagem e da implementação das EA do aluno;
- 5- Identificação das possíveis influências da abordagem da professora da turma na implementação das EA e no processo de aprendizagem de LE.

Sendo assim, após a filmagem das aulas terem sido assistidas, as EA terem sido identificadas e os momentos que pareceram mais significativos terem sido transcritos; o procedimento seguinte adotado foi a tabulação dos dados. Uma vez identificadas as EA mais recorrentes, foi verificada a sua produtividade em termos comunicativos e de adequação gramatical. Junto a isso, foi analisada a postura do professor e dos colegas no desenvolver da(s) atividade(s).

Na Turma 1, inicialmente, foram relacionados os dados coletados por grupo de EA. Tentou-se dar possíveis explicações para os resultados obtidos. Em seguida, as EA foram apresentadas por número de ocorrência e, posteriormente, relacionou-se a ocorrência das EA por aula, levando-se em consideração a atividade realizada pelos alunos. O último passo foi traçar um paralelo entre o uso da EA e o desempenho obtido pelos alunos nas respectivas disciplinas. Na Turma 1 foi utilizada como parâmetro a última apresentação dos alunos. Como os estudantes da Turma 2 só desempenharam uma atividade nas aulas analisadas, todas as EA utilizadas por eles foram levadas em consideração na comparação entre sua implementação e desempenho dos alunos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento da literatura realizado neste estudo chama a atenção para duas questões fundamentais: 1- o papel do aluno enquanto co-responsável pelo seu processo de aprendizagem e 2- a importância de o professor desenvolver uma abordagem de ensino coerente, sensível ao contexto de aprendizagem e embasada em conhecimentos práticos, empíricos e teóricos. No primeiro caso, destaca-se a importância de os alunos conhecerem as EA e desenvolverem a capacidade de implementá-las nas mais variadas situações a fim de otimizar o desenvolvimento da competência comunicativa em LE. No segundo, são discutidas as possíveis relações entre o contexto da sala de aula, a aprendizagem do aluno e o uso de EA. Nesse sentido, as EA passam a ser concebidas sob uma perspectiva sócio-interacionista na qual vários fatores vão influenciar sua implementação e, conseqüentemente, a aprendizagem de LE.

Os alunos envolvidos neste estudo, em geral, apresentam um repertório bom de EA. Das trinta EA consideradas passíveis de observação nesta dissertação, foram identificadas dezoito (18) tipos diferentes de EA na Turma 1 e vinte (20) na Turma 2. Esses números indicam que foi implementada uma média de sessenta por cento (60%) de todas as EA consideradas observáveis neste estudo na primeira fase desta pesquisa e sessenta e sete por cento (67%) na segunda fase. No entanto, especialmente os alunos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem de LE parecem necessitar de uma educação explícita em EA. Essa orientação, além de possibilitar a ampliação do repertório de EA, auxiliaria tais alunos a analisarem a adequação e produtividade daquelas implementadas por eles.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa parece indicar que, apesar de os alunos implementarem um número considerável de EA, eles ainda apresentam dificuldade na seleção e avaliação de sua implementação. Ademais, o uso excessivo de algumas EA (**Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra e Usar a língua materna**, por exemplo) pode comprometer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Por isso, parece importante que o professor contribua para o desenvolvimento da metacôsciência dos estudantes. Ele deve estar atento às formas que os estudantes abordam sua própria aprendizagem e, de que modo

respondem à abordagem pedagógica adotada. O professor deve, também, sugerir EA mais adequadas para que os alunos executem as tarefas propostas e desenvolvam não só a competência comunicativa (Oxford, 1990; LDB, 1999; Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2000), mas também a Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva (Cummins, 1981 citado em Pally, 1997, p. 299). As EA de **INTERAÇÃO** e de **COGNIÇÃO** se mostram bastante produtivas nesse sentido. Outro fator que parece ser de fundamental importância para o desenvolvimento da Competência Comunicativa é o comprometimento do aluno em se tornar co-responsável pela sua própria aprendizagem e desenvolver formas de avaliar conjuntamente com o professor e os colegas. As **METACOGNITIVAS** parecem ser as mais adequadas para tal fim.

Neste capítulo, são apresentados os resultados da observação das duas turmas que serviram de objeto de estudo desta pesquisa. O capítulo divide-se em seis seções. Na primeira, é discutido o resultado geral das Turmas 1 e 2 com vistas a relacionar o(s) grupo(s) de EA mais recorrentes durante o período de observação. Conforme a proposta desta pesquisa, foram levadas em consideração a abordagem pedagógica da professora da turma, a(s) atividade(s) proposta(s), a produtividade das EA implementadas e a produção lingüística dos alunos. Na segunda seção, são comparados os resultados das Turmas 1 e 2, cotejando os resultados encontrados neste estudo com aqueles fornecidos pela literatura da área.

Na terceira seção, é discutida a produtividade das EA mais recorrentes tanto em termos comunicativos quanto em relação à correção gramatical. Na quarta, são discutidas as possíveis relações entre a abordagem da professora de cada turma e a utilização de EA. Na quinta seção, é proposta uma relação entre o uso de EA e o desempenho dos alunos em suas respectivas turmas. Na Turma 1, é analisada a relação entre as notas obtidas pelos alunos na última apresentação do semestre e o uso de EA. Devido às diferenças na dinâmica de aula, na Turma 2, são apresentados os resultados da análise do desempenho dos alunos durante todo o período de observação, as notas obtidas por eles na avaliação no mesmo período e as possíveis relações entre esses dados e o uso de EA. Ademais, é traçado um perfil de aprendizagem dos alunos da Turma 2. Na sexta e última seção deste capítulo, são tecidas algumas considerações acerca das turmas observadas. São feitas, também, algumas

sugestões de como o professor pode maximizar a participação e o desenvolvimento lingüístico, em LE, de seus alunos.

### 3.1 Um panorama geral das turmas observadas

Nesta seção, é oferecido um panorama geral dos dados coletados para esta pesquisa. Inicialmente, são apresentados os dados coletados na primeira fase da observação por grupos de EA. São tecidos alguns comentários mais gerais. Posteriormente, são relatados os resultados obtidos na segunda fase da observação de forma mais geral. Em seguida, é feita uma análise preliminar dos grupos de EA mais recorrentes nessa fase da pesquisa.

#### 3.1.1 Primeira fase de observação – Turma 1

A Tabela 3.1 ilustra as EA identificadas na primeira fase deste estudo.

**Tabela 3.1 Primeira Fase da Observação**

Estratégias de Aprendizagem	05/11	11/11	12/11	25/11	26/11	09/12	Total
Duração da Gravação	0:29	1:33	1:31	1:56	1:59	2:33	9:58
Fazer anotações	2	2	2	18	88		112
Interagir com os colegas	8	18	6	19	26	18	95
Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas	3	11	5	4	3	47	73
Fazer destaques no texto			1	4	64		69
Repetir	4	17	2	2	24	11	60
Estabelecer automonitoramento	2	6			4	46	58
Esclarecer ou verificar o significado	1	10	6	4	11	9	41
Usar a língua materna	3	11	4	1	8	7	34
Pedir ajuda	3	10	3	1	2	5	24
Ajustar ou aproximar a mensagem	2	6		2	1	12	23
Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra	3	3			1	15	22
Evitar comunicação parcial ou totalmente	1			2	1	4	8
Rir para aliviar tensão						5	5
Inventar palavras no novo idioma	1				2	1	4
Associar o conteúdo novo com o já conhecido			1			1	2
Usar mímica ou gestos						2	2
Pedir para ser corrigido	1			1			2
Usar circunlocução ou sinônimo		1					1
Total de Estratégias Utilizadas por Aula	34	95	30	58	235	182	635

Legenda:

- Cognição;
- Metacognição;
- Compensação;
- Afetividade;
- Interação.



Depois da análise de quase 10 horas de filmagem, foi possível observar 635 ocorrências de EA. Houve predominância das EA de **COGNIÇÃO**. O alto índice de implementação das EA de **COGNIÇÃO** é compreensível, pois elas representam 40% das EA observáveis. Ele parece indicar, também, que os alunos estão manipulando ou transformando a LE (Oxford, 1990) tanto para a produção tanto para o consumo de insumo lingüístico. Das cinco EA observadas, duas foram utilizadas em todas as aulas (**Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas** e **Repetir**), e uma (**Fazer anotações**) não foi observada apenas em uma aula (09/12/04). Em relação à última EA mencionada, pareceu estranho não ter sido possível identificar seu uso nessa ocasião, uma vez que o objetivo dessa aula era exatamente que os alunos recebessem as últimas considerações acerca de seu trabalho para, então, fazer as devidas alterações antes de entregá-lo, no dia seguinte, como avaliação final do semestre<sup>20</sup>. Tal fato pode indicar a necessidade de os alunos serem educados para reconhecer os objetivos das atividades desempenhadas por eles e para selecionar EA que os auxiliem a alcançar tais objetivos.

Um ponto interessante a ser observado sobre a implementação das EA de **COGNIÇÃO** é que três, num total de cinco, estão no subgrupo **Criar estrutura para o insumo e a produção lingüística**. Essa manipulação do insumo lingüístico tanto para compreensão quanto para produção sinaliza que os alunos tentam, de alguma forma, assumir um papel ativo na sua aprendizagem. Em contrapartida, **Fazer anotações**, **Fazer destaques no texto** e **Repetir** parecem refletir práticas associadas à “Cultura Tradicional de Aprender Línguas” (Barcelos, 2004a). Não que isso seja necessariamente um aspecto negativo, mas alerta para o fato de que os alunos podem estar implementando uma EA mais por condicionamento do que por enxergar a sua produtividade ou adequação ao momento de aprendizagem. Nesse momento, a intervenção do professor pode auxiliar o aluno a ficar atento para o uso dessas EA e desenvolver sua própria metacognição.

As EA de **COMPENSAÇÃO**, apontadas pelos PCNEMs (1999) como as mais importantes a serem ensinadas, mostraram-se bastante freqüentes. Duas delas foram usadas em todas as aulas (**Usar a língua materna** e **Pedir ajuda**).

---

<sup>20</sup> Por algumas vezes, a câmara não acompanhou o deslocamento de alguns participantes da pesquisa nessa aula. É possível que, em alguns desses momentos, eles tenham lançado mão dessa EA.

Por outro lado, **Usar circunlocução ou sinônimo** foi observada uma única vez. Isso pode se dever ao fato de aquelas podem ser utilizadas em qualquer situação, enquanto esta é bastante específica e requer uma habilidade maior do usuário. Quando dificuldades no uso do vocabulário ou de uma dada estrutura em LE surgiam, os alunos da Turma 1 preferiam lançar mão de **Pedir ajuda, Ajustar ou aproximar a mensagem** ou **Usar a língua materna**. É interessante observar que esta última EA foi utilizada para esclarecer dúvidas em relação ao vocabulário em 62% dos casos – ver Exemplo 6. Nos outros 38%, os alunos recorriam a ela em momentos de tensão. O Exemplo 1 ilustra bem o comportamento dos alunos da Turma 1 em relação à segunda situação:

Exemplo 1 (0:01:57; 05/11/04):

T1<sup>21</sup>: S16, Could you put that transparency back just a second? I, I wonder who is Chandler and Folwell.

S16: **Ah, isso é a** hmm... (1.3.2.1)

T1: You should have that in your references.

S16: **Não**, no. **Eu esqueci de colocar**. I forgot! (2x 1.3.2.1)

T1: Ok, ok.

No Exemplo 1, é possível perceber que **Usar a língua materna** costuma ser implementada em momentos de tensão. S16, que estava apresentando o desenvolvimento de sua pesquisa para seus colegas, parecia estar muito nervoso por estar apresentando seu seminário para toda a turma. Com a pergunta de T1, o primeiro impulso desse aluno foi utilizar a língua portuguesa para tentar explicar o que aconteceu. Percebendo que ele não conseguiu entender o objetivo de sua pergunta, T1 esclarece que S16 não deve citar autores sem antes incluí-los na bibliografia de seu trabalho. Ainda desconcertado, esse estudante usa a língua materna novamente, porém, logo após dizer a palavra em português, ele a traduz para o inglês. O mesmo acontece com a frase posterior, mas dessa vez, ele constrói uma sentença em inglês mais simples do que aquela dita na língua materna. O objetivo dessa última frase parece ser assegurar a compreensão. Aqui, pode-se observar que as EA implementadas por S16 não parecem contribuir para o desenvolvimento

---

<sup>21</sup> Referências sobre as siglas e convenções adotadas nas transcrições podem ser encontradas no Anexo 3.

da competência comunicativa. Isso aponta para o fato de que os alunos carecem de uma educação explícita para implementar EA mais produtivas.

É interessante observar que imediatamente após dizer as frases em português, S16 as traduz para o inglês. Isso, somado a ausência de *fillers* - que, geralmente, sinalizam a tentativa de encontrar um vocábulo mais adequado -, pode indicar que não foi o desconhecimento de itens lexicais ou gramaticais que o levou a fazer uso da língua materna, mas sim a tensão e a insegurança no uso da LE. Sendo assim, percebe-se que os alunos com menor nível de proficiência da Turma 1 tendem a **Usar a língua materna**, especialmente, nos momentos de apreensão ou como recurso para assegurar a compreensão.

Quanto às EA de **INTERAÇÃO**, o uso foi constante em apenas uma das duas categorias identificadas: **Esclarecer ou verificar o significado**. Essa apareceu em todas as aulas; fator que se mostra positivo, pois os alunos estão negociando o significado para a construção de conhecimento. Tomou-se nota dessa EA tanto quando ela se referia as questões relativas à língua inglesa, quanto quando ela era utilizada para dirimir dúvidas em relação ao conteúdo. Esse procedimento está de acordo com a abordagem de ensino que fundamenta esta pesquisa, segundo a qual o foco deve estar primordialmente no conteúdo estudado (Richards & Rodgers, 2001).

Em termos gerais, os alunos da Turma 1 têm um nível de proficiência intermediário. Uma boa parte deles apresenta problemas de concordância verbo-nominal e de uso de estruturas corriqueiras em LE. Apesar de a EA **Interagir com os colegas** ter ficado em segundo lugar em número de registros, alguns estudantes demonstravam certa insegurança em interagir com o grupo. Isso, geralmente, demandava a implementação de algumas macroestratégias por parte de T1 para que a participação deles fosse garantida.

É interessante observar que justamente as EA de **METACOGNIÇÃO**, grupo que está diretamente relacionado à organização ou ao gerenciamento do uso das EA (Oxford, 1990), ficaram em penúltimo lugar em relação ao número de ocorrências. É exatamente esse grupo que tem sido apontado pela literatura como grande diferencial entre os alunos bem-sucedidos e aqueles considerados malsucedidos. Estudos (Freitas, 1998; Paiva, 1998; Vandergrift,

2002) têm destacado que alunos bem-sucedidos tendem a implementar mais EA desse grupo do que aqueles considerados malsucedidos. Uma vez que o nível de proficiência dos alunos está um pouco abaixo daquele esperado de uma turma de último semestre, tal fato pode apontar para a necessidade de um estudo intervencionista no qual os estudantes passem por uma educação em EA a fim de obterem resultados mais positivos na aprendizagem de LE. Na Seção 3.5, na qual são comparadas as implementações de EA das duas turmas pesquisadas, será possível se verificar a existência de uma relação entre o nível de proficiência dos aprendizes e os tipos de EA implementadas por eles.

Com base no exposto acima, foi possível observar que os alunos da Turma 1 têm preferência pelas EA de **COGNIÇÃO** e de **INTERAÇÃO**, mas parecem usar poucas EA de **METACOGNIÇÃO** e de **AFETIVIDADE**. Um cuidado especial deve ser dado as EA do grupo de **COMPENSAÇÃO**, principalmente para que as formas empregadas pelos alunos, quando têm dificuldade de utilizar a forma padrão, não se cristalizem e passem a fazer parte da interlíngua deles. Parece interessante que os estudantes fiquem atentos a sua produção lingüística e, em conjunto com o professor e colegas, consigam identificar as formas não-padrão mais recorrentes na fala deles e utilizem outros grupos de EA que os ajudem a superar as dificuldades identificadas e a se comunicarem com mais clareza e precisão.

### **3.1.2 Segunda Fase da Observação - Turma 2**

Nesta subseção, é oferecido um panorama geral da Turma 2. Esses resultados são discutidos por grupo. São propostas explicações para os resultados da análise dos dados.

No geral, os alunos da Turma 2 têm um nível intermediário-avançado no que diz respeito à produção oral em LE. Grande parte deles não apresenta maiores dificuldades em se comunicar por meio da língua inglesa. Apesar de apresentarem alguns problemas em relação às estruturas, percebe-se um bom nível de fluência na comunicação e o uso freqüente de expressões idiomáticas e frases prontas adequadas ao contexto de aula. Todavia, por vezes, pôde-se observar que alguns deles (S6, S12 e S26) não traziam o material para aula e liam textos referentes a outros assuntos que não os pertinentes à aula durante

as apresentações dos colegas. Outros alunos (S10, S14 e S18) pareciam não ter preparado a apresentação de seus próprios seminários. É provável que tais fatores tenham dificultado o engajamento de alguns deles nas discussões. Conseqüentemente, essa falta de engajamento também pode ter resultado no número relativamente baixo<sup>22</sup> de EA implementadas. A Tabela 3.2 ilustra o comportamento dos alunos da Turma 2 em relação à implementação de EA.

**Tabela 3.2: Segunda fase da observação**

Estratégias de Aprendizagem	04/04	05/04	25/04	09/05	10/05	20/05	Total
Duração da Gravação	66:18	49:59	48:16	32:00	47:15	75:02	6:58
<b>Interagir com os colegas (2.3.1.3)</b>	20	34	35	9	20	56	174
<b>Estabelecer automonitoramento (2.1.2.1)</b>	21	5	10	12	6	34	88
<b>Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra (1.2.3.5)</b>	7	6	12	10	9	35	79
<b>Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas (1.2.1.3)</b>	13	7	4	5	7	27	63
<b>Esclarecer ou verificar o significado (2.3.1.1)</b>	1	7	14	3	6	29	60
<b>Fazer anotações (1.2.4.1)</b>	17	3	14	2	15	8	59
<b>Repetir (1.2.1.1)</b>	4	1	5	3	10	21	44
<b>Usar a língua materna (1.3.2.1)</b>	3	3	7	1	5	14	33
<b>Fazer destaques no texto (1.2.4.3)</b>	1	6	8	4	8	4	31
<b>Pedir ajuda (1.3.2.2)</b>	1		3	3		11	18
<b>Evitar comunicação parcial ou totalmente (1.3.2.4)</b>	1		3	1	2	4	11
<b>Associar o conteúdo novo com o já conhecido (2.1.1.1)</b>	1				1	2	4
<b>Rir para aliviar tensão (2.2.1.2)</b>				1	2	1	4
<b>Usar mímica ou gestos (1.3.2.3)</b>		3				1	4
<b>Analisar contrastivamente (1.2.3.3)</b>			2	1			3
<b>Respirar fundo (2.2.1.1)</b>						3	3
<b>Prestar atenção (2.1.1.2)</b>					1	1	2
<b>Estabelecer auto-avaliação (2.1.2.2)</b>						1	1
<b>Ajustar ou aproximar a mensagem (1.3.2.6)</b>					1		1
<b>Total de EA Utilizadas por Aula</b>	90	75	117	55	93	252	682

Legenda:

- Cognição;
- Metacognição;
- Compensação;
- Afetividade;
- Interação.

<sup>22</sup> O número é relativamente baixo se comparado com o constatado na turma da primeira fase, uma vez que houve um aumento de pouco mais de cinquenta por cento no número de participantes da segunda fase pesquisa.

Depois da análise de quase 7 horas de filmagem, foi possível identificar seiscentos e oitenta e duas (682) implementações de EA. As nove EA mais freqüentes na Turma 2 foram utilizadas em todas as aulas. Essa freqüência parece compreensível devido à recorrência das atividades durante o período de observação. A Tabela 3.2 demonstra que houve a predominância das EA de **COGNIÇÃO** (41% do total).

As EA de **INTERAÇÃO** (34% do total) também ficaram em segundo lugar nessa fase da pesquisa. No entanto, houve uma recorrência maior no número de EA implementadas desse grupo nessa fase da observação. Uma ressalva a ser feita é que os comentários entre os colegas respondem por parte das interações registradas. Interações essas que acabaram não sendo socializadas com o restante do grupo.

As EA de **METACOGNIÇÃO** (14% do total) - quarto lugar na Turma 1 - ficaram em terceiro lugar em relação ao número de ocorrências na Turma 2. É interessante observar que esse grupo de EA é apontado pela literatura como o diferencial entre os alunos considerados bem-sucedidos e aqueles considerados malsucedidos<sup>23</sup>. Essa relação se confirma aqui, uma vez que o nível de proficiência dos estudantes da Turma 2, no geral, é superior ao daqueles da Turma 1. Uma ressalva a ser feita é que o tipo de atividade proposta (apresentações de seminários) garante um período maior de utilização da LE, trazendo, conseqüentemente, maiores possibilidades de aperfeiçoamento da produção oral para os alunos que estão expondo o conteúdo.

As EA de **COMPENSAÇÃO** - terceiro lugar na Turma 1 - ficaram em quarto lugar na segunda fase da pesquisa, respondendo apenas por dez por cento das implementações de EA da Turma 2. Fato compreensível, visto que os alunos dessa turma têm um nível intermediário-avançado na produção oral. O nível de proficiência desses estudantes pode justificar a menor necessidade da implementação das EA desse grupo. Dentre as de **COMPENSAÇÃO** utilizadas, destaca-se **Usar a língua materna**, implementada em todas as aulas.

As EA de **AFETIVIDADE** (1% do total) ficaram em quinto lugar em

---

<sup>23</sup> Os termos “bem-sucedido” e “malsucedido” são empregados tendo como referencial as notas obtidas pelos participantes desta pesquisa nas disciplinas analisadas durante o período de observação.

número de ocorrência. Na segunda fase da pesquisa, foi identificada a EA **Respirar fundo** com três registros. É interessante observar que S5 foi responsável por mais da metade das EA computadas nesse grupo. Em entrevista, ele disse que sempre fica muito nervoso em apresentações, independentemente de serem em língua portuguesa ou inglesa. Sendo assim, a fim de conseguir relaxar o suficiente para apresentar seus trabalhos, ele procura respirar fundo. Tal fato sinaliza que ainda é pouco o número de alunos que percebem a interferência de questões afetivas na aprendizagem e tomam atitudes para que elas não os prejudiquem.

Em suma, os alunos da Turma 2, no geral, demonstram preferência pelas EA **COGNITIVAS**. Isso indica que eles costumam manipular a linguagem não apenas para produção lingüística, mas também para compreensão do insumo. O segundo lugar das EA de **INTERAÇÃO** sinaliza que esses estudantes se sentem seguros ao utilizar a LE e estão dispostos a colaborar com a discussão proposta em aula - embora o nível dos comentários de alguns deles, por vezes, sugira uma leitura desatenta dos textos da disciplina. O terceiro lugar das EA de **METACOGNIÇÃO** parece indicar uma preocupação com a correção gramatical da produção oral em LE. O quarto lugar das EA de **COMPENSAÇÃO** demonstra que, devido ao nível de proficiência desses alunos, eles não precisam recorrer a essas EA com muita frequência. Apesar de as EA de **AFETIVIDADE** terem ficado em último lugar, os alunos que pareciam estar mais influenciados negativamente pelas suas emoções nos momentos em que utilizam a LE, lançaram mão das EA desse grupo.

Apesar do uso mais ou menos bem distribuído de EA, uma análise mais atenta demonstra a necessidade de uma intervenção, especialmente, a fim de fazer com que os alunos dessa turma passem a observar mais a produtividade de algumas EA implementadas por eles (**Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra** e **Repetir**, por exemplo).

Na próxima seção, são comparadas mais detalhadamente as duas turmas analisadas no presente trabalho. Tal comparação é feita com vistas a observar diferenças e semelhanças no uso de EA pelos alunos em suas respectivas turmas. Também se pretende, com essa comparação, identificar como os estudantes respondem ao contexto de aprendizagem. Busca-se, ainda, verificar em que medida a implementação das EA auxilia os alunos no

desenvolvimento da competência comunicativa em LE.

### **3.2 Comparação do uso de Estratégias de Aprendizagem entre as turmas observadas**

Embora o número de aulas utilizadas para análise da segunda fase da pesquisa tenha sido o mesmo da primeira, pelo menos três fatores distinguem as duas fases: 1- o número de alunos (17 freqüentes na primeira fase, enquanto que na segunda foram 26); 2- a duração total das aulas analisadas (a primeira turma totalizou quase dez horas de filmagem, a segunda quase sete); e, 3- a proposta de atividades na sala de aula: havia, pelo menos, dois momentos diferentes durante as filmagens na Turma 1 (discussão participativa do conteúdo da disciplina, apresentação do desenvolvimento do trabalho final dos alunos: um artigo acadêmico); já na segunda fase, houve apenas uma proposta de atividade em sala de aula (apresentação de seminários pelos alunos). Além disso, o conteúdo temático também diferiu nas duas disciplinas. Na primeira fase, discutiu-se a Análise Crítica do Discurso; na segunda, Semântica e Pragmática.

Se forem comparados os números de EA observadas na primeira fase (635) e os da segunda (682), percebe-se que não houve um aumento substancial. Apesar de se dispor de um tempo menor de observação na segunda fase, cogitou-se que o acréscimo no número de alunos na Turma 2 pudesse significar um aumento notório na quantidade de EA utilizadas por eles. Entretanto, essa relação não se mostrou verdadeira. Isso parece ser um indício de que os alunos nem sempre são capazes de implementar determinadas EA sem um programa de conscientização do uso das mesmas (Figliolini, 2004). Assim, o fato de o professor estar atento à organização da aprendizagem dos alunos pode ser de grande importância para que eles desenvolvam melhor sua metacosciência e possam aprender mais efetivamente.

Uma diferença interessante entre as duas turmas é que, no geral, a primeira tinha maiores dificuldades na produção oral em LE. No entanto, notava-se que os alunos tinham se preparado melhor para as discussões. Já a segunda turma apresentava um nível melhor de produção oral, todavia, por vezes, podia-se observar que alguns alunos não pareciam se preparar adequadamente para as atividades concernentes à disciplina observada. Uma



das possíveis explicações para essa atitude é que como parte dos alunos da Turma 2 já tinha alcançado um nível “satisfatório” - segundo sua própria avaliação - de fluência na LE, eles não viam muito sentido em se discutir Semântica e Pragmática. Outra possível explicação é que como T2 não conseguiu [g]arant[i]r a relevância [...] (Kumaravadivelu, 1994) dos conteúdos estudados na disciplina, uma parte dos alunos não se engajou nas atividades propostas, o que, conseqüentemente, pode ter influenciado o número de EA implementadas. Ademais, o desinteresse de alguns alunos com o seminário de seus colegas indica que eles ainda resistem em acreditar que a aprendizagem acontece também num nível horizontal (com seus pares) e não apenas num nível vertical (com o professor).

No Gráfico 3.1, é traçado um paralelo dos grupos de EA implementados nas duas fases da pesquisa. Para efeito de comparação, foram utilizadas porcentagens.

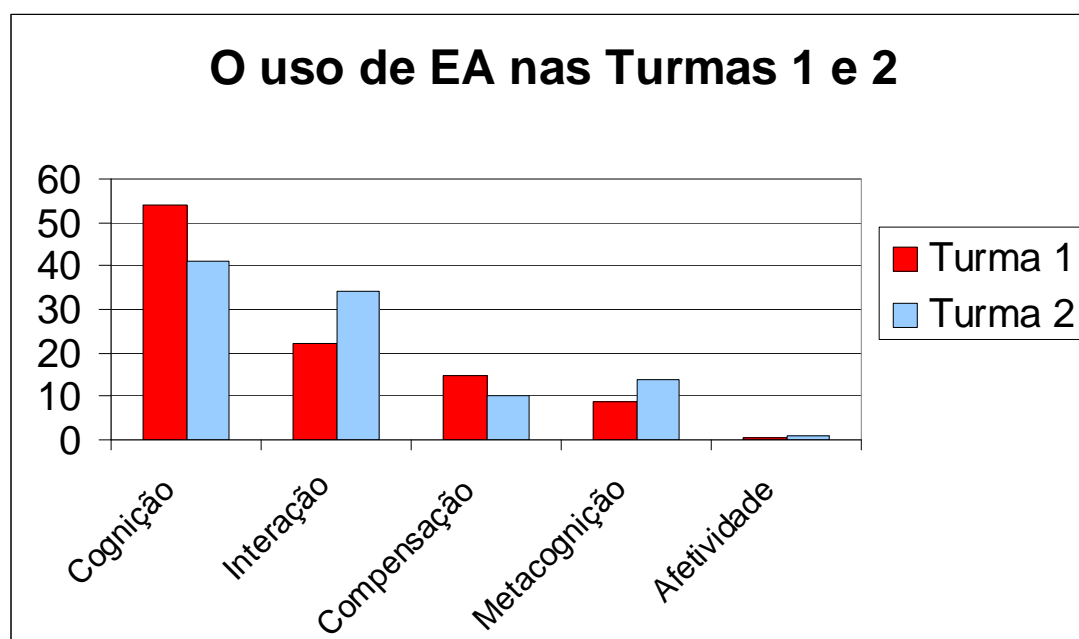


Gráfico 3.1 Comparação do uso de EA nas turmas 1 e 2

Conforme se observa no Gráfico 3.1, a Turma 2, que, no geral, tem um nível melhor de proficiência na LE do que a Turma 1, apresentou um uso mais equilibrado de EA. Das seis EA de **COGNIÇÃO** observadas desse grupo, cinco (**Transferir palavras e conceitos de uma língua para a outra; Reconhecer e usar frases prontas; Fazer anotações; Repetir e Fazer destaques no texto**) foram utilizadas em todas as aulas na segunda fase da pesquisa. Dessas

cinco, apenas a primeira e a terceira não foram observadas em todas as aulas na primeira fase da pesquisa. Essa frequência no uso das EA citadas acima parece bastante compreensível devido à estabilidade e à recorrência das atividades realizadas nas aulas da Turma 2. Esse dado corrobora o argumento de que existe uma relação direta entre a atividade desempenhada e a utilização de determinadas EA (Hsiao & Oxford, 2002, por exemplo).

É interessante observar que a ocorrência de **Repetir** está diretamente relacionada ao tratamento dado aos erros pelas regentes em suas respectivas turmas. Enquanto T1, em consonância com a macroestratégia número 6 (Brown, 2000): **Faça com que os erros dos alunos possam contribuir para o processo de aprendizagem**, concentrou-se nos erros que comprometiam a comunicação e dedicou um período de suas aulas para trabalhar as dificuldades relativas à produção lingüística em LE enfrentadas pelos alunos, T2 preferiu corrigir alguns erros que aconteciam durante as apresentações dos seminários. Cabe observar que, apesar de se tratar de um curso de formação de professores de línguas, percebe-se o pouco uso de metalinguagem na identificação dos erros dos alunos por parte de T1 e nenhum uso de metalinguagem por parte de T2. O uso de metalinguagem pode ajudar, especificamente, esses alunos a identificarem a origem de seus erros e a evitá-los com mais precisão (Lightbown & Spada, 2001, p. 153).

Houve um acréscimo de um pouco mais que 50% (de 138 passou para 234) no número de EA de As EA de **INTERAÇÃO**. Ele pode ser atribuído ao aumento no número de alunos em aula (de 17 para 26), ao nível de proficiência dos alunos e ao ambiente menos tenso na Turma 2 do que na Turma 1. Nessa turma, foi possível observar alguns instantes nos quais os alunos se sentiam inseguros em responder aos Questionamentos Progressivos<sup>24</sup> feitos por T1. Alguns estudantes pareciam encarar tal fato mais como um ataque à face (Cameron, 2001, p. 79) do que como uma oportunidade para refletir sobre suas posições e avançar de um pensamento baseado no senso comum para uma compreensão com base científica<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Semelhante ao processo de Andimes adotado na perspectiva sócio-interacionista (Ohta, 2000, p. 52, por exemplo), Questionamento Progressivo é entendido como um procedimento no qual o professor faz uma série de perguntas até que o aluno consiga compreender um dado item e avançar para um nível de conhecimento mais complexo.

<sup>25</sup> A diferença do nível de questionamento de T1 e T2 será discutida mais detalhadamente na Seção 3.4

Assim como na primeira fase, o uso das EA de **INTERAÇÃO** foi constante nas duas categorias identificadas: **Interagir com os colegas** e **Esclarecer ou verificar o significado**. A primeira foi a EA mais implementada pelos alunos da Turma 2 e a segunda mais utilizada pelos alunos da Turma 1. Essa EA foi identificada em todas as aulas de ambas as turmas. Uma ressalva a ser feita é que embora algumas interações da Turma 2 fossem feitas entre dois ou três colegas e acabassem não sendo socializadas com o restante do grupo, elas foram registradas, porque foi possível identificar que essas interações aconteciam em inglês. Foram observados alguns momentos nos quais os alunos da Turma 2 interagem entre si por meio da LE quando não precisariam fazê-lo. Em contrapartida, como na Turma 1, os alunos tendiam a falar entre si na língua materna, as interações só foram computadas quando aconteceram em LE ou quando socializadas com o grupo.

Em relação as EA de **INTERAÇÃO**, o diferencial nas duas fases da pesquisa é que, enquanto na Turma 1 **Esclarecer ou verificar o significado** foi mais utilizada para dirimir questões relativas à língua inglesa (especialmente pronúncia e vocabulário), na Turma 2, essa EA foi implementada majoritariamente para auxiliar na compreensão do que havia sido dito. Isso pode sinalizar que, para os alunos da Turma 1, a língua continua sendo a maior dificuldade. Sendo assim, eles se concentram mais nos detalhes, o que pode atrapalhar a compreensão do todo. Em contrapartida, os alunos da Turma 2 tendem a manter o foco no todo e, quando há falhas na compreensão, eles implementam essa EA a fim de superá-las.

As EA de **COMPENSAÇÃO** ficaram em terceiro lugar na Turma 1 e em quarto lugar na Turma 2. Dentre as EA mais utilizadas desse grupo, destaque para **Usar a língua materna**, implementada em todas as aulas, em ambas as fases. É interessante observar que T1 também usava a língua portuguesa quando os alunos não conseguiam compreender os conceitos em LE e para dar exemplos. Em contrapartida, T2 evitava ao máximo o uso da língua materna e, quando precisava lançar mão de exemplos que aconteceram em português, ela geralmente os traduzia para LE. Isso pode ter se refletido na sala de aula, uma vez que, na Turma 1, tem-se uma média de 2 implementações dessa EA por aluno, enquanto que na Turma 2 apenas 1 por aluno. Apesar de esses alunos terem tido o dobro de tempo de apresentação

do que aqueles, **Pedir ajuda** só não foi registrada na segunda fase durante a aula do dia 04/04/2005. O não-registro dessa EA nessa aula pode estar vinculado ao fato de que 50% dos alunos que apresentaram o seminário nesse dia serem de outro semestre<sup>26</sup>. Sendo assim, as EA implementadas por eles não foram registradas.

As EA de **METACOGNIÇÃO** ficaram em quarto lugar em relação ao número de ocorrências na Turma 1 e em terceiro lugar na Turma 2. Comparando-se as duas fases da pesquisa, tem-se um aumento de pouco mais de 50% no número de ocorrências na segunda fase. Se comparados os níveis de proficiência das duas turmas, percebe-se que o fato desses estudantes estarem mais atentos para sua produção oral e serem capazes de identificar e corrigir alguns de seus erros pode contribuir para uma melhora no nível da LE, uma vez que só **Estabelecer automonitoramento** foi responsável por 88 do total de 95 registros das EA de **METACOGNIÇÃO**. Outra ressalva a ser feita é que o tipo de atividade proposta em ambas as turmas, de acordo com a macroestratégia número 5: **Forneça o máximo de oportunidades para a participação dos alunos** (Richards & Rodgers, 2001), dá mais chances de o aluno usar a LE. Sendo assim, ele tem mais possibilidades (especialmente se auxiliado pelos seus interlocutores) de avaliar seu desempenho lingüístico e procurar formas de melhorá-lo.

Nas duas fases, as EA de **AFETIVIDADE** ficaram em quinto lugar em número de ocorrências. **Respirar fundo**, que não havia sido identificada na primeira fase, apresentou 3 registros na Turma 2. Pode-se observar que **S5** foi responsável por mais da metade das EA computadas nesse grupo na segunda fase da pesquisa. Conforme relatado anteriormente, **S5** lança mão dessa EA conscientemente como forma de controlar o nervosismo durante suas apresentações.

Inicialmente, é possível observar que as maiores semelhanças e diferenças entre as turmas analisadas parecem estar relacionadas com o nível de proficiência dos alunos. Aqueles com maiores dificuldades em relação à LE tendem a se concentrar nos detalhes, enquanto aqueles com maior nível de proficiência costumam enxergar o todo, mas sem perder de vista os detalhes.

---

<sup>26</sup> Como essa disciplina foi oferecida a alunos de dois semestres diferentes (V e VII semestres), nas terças-feiras ambas as turmas se reuniam. Nessa aula, por exemplo, o grupo que apresentava o seminário era composto por alunos dos dois semestres.

Nesse sentido, eles parecem se preocupar não só com a correção gramatical, mas também com a compreensão do conteúdo e a negociação de significado. Em contrapartida, os alunos considerados malsucedidos, geralmente, utilizam as mesmas EA sem procurar formas de avançarem tanto em termos de conhecimento lingüístico como no tocante ao assunto estudado.

Na próxima seção, as EA mais recorrentes nas aulas observadas são analisadas mais detalhadamente.

### 3.3 Produtividade das Estratégias de Aprendizagem mais recorrentes

Nessa seção, as EA mais recorrentes são analisadas especialmente em relação a sua produtividade. Além disso, pretende-se avaliar em que medida o contexto influencia o uso dessas EA e discutir formas mais eficazes de implementá-las. Na presente pesquisa, foram observados vinte e três tipos de EA diferentes. São apresentados aqui os exemplos mais característicos do comportamento da turma em relação à implementação da EA em questão.

No grupo de EA **COGNITIVAS**, **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas** chama a atenção não só em termos de ocorrência - terceira EA mais implementada na primeira fase da pesquisa e quarta, na segunda fase -, mas também de produtividade. Ela se mostrou produtiva em 100% das vezes que foi implementada, porque o fato de os alunos reconhecerem e usarem expressões idiomáticas em inglês, garante a produção lingüística mais fluente e facilita a compreensão do ouvinte. Em contrapartida, **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra** - talvez por só ter sido identificada quando as estruturas, pronúncia ou escolhas lexicais diferiam nas duas línguas - acabou se mostrando pouco produtiva no tocante a correção gramatical. O Exemplo 2 ilustra essa situação na Turma 2:

Exemplo 2 (02:59, 09-05-2005):

S9: [...] (Reading a sentence from the overhead projector:)The thief tried to conceal/hide the evidence. These two words here conceal and hide have the same sense so these two words are synonym. **It's clear?** (1.2.3.5)

UNID: Hmm-hmm. (2.3.1.3)

S9: [...] the professor... said... that... thank you (She says it to her classmate that has put the transparency on the overhead projector for her) children can be son or a daughter... Here **we have, we don't**, we don't know **how old is the kid** so how old (1.2.3.5) (1.3.2.4)

//T2: And kid is a little bit more informal ...

O Exemplo 2 demonstra que, apesar de estar apresentando um conteúdo simples, S9 tem algumas dificuldades recorrentes com a LE não apenas dos alunos da Turma 2, mas também da Turma 1. Nas linhas 3 e 7, S9 parece fazer uma tradução direta do português para o inglês sem levar em consideração que as duas línguas diferem no tocante a estrutura de frases afirmativas e interrogativas. Em 31% das implementações de **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra**, os alunos da Turma 2 formulavam frases truncadas que pareciam tradução direta do português. Em 43% das vezes, eles omitiam termos obrigatórios (sujeito, artigos e preposições) nas frases em inglês. Em 21% das ocasiões, produziam frases interrogativas com estrutura de frases afirmativas ou vice-versa e, em 5% das vezes, esses aprendizes pronunciaram palavras cognatas, considerando a sílaba tônica em português, não obstante elas serem distintas nas duas línguas.

O uso regular dessa EA pode sinalizar que os alunos que têm maiores dificuldades com a LE, tendem a não comparar as duas línguas a fim de identificar em que momentos o uso dessa EA pode se mostrar mais efetivo. Nesse sentido, a implementação de **Analisar contrastivamente** poderia ter evitado que esses estudantes incorressem nesse erro.

O Exemplo 2 serve também para demonstrar que, não obstante ser um erro recorrente entre os alunos dessa turma, as intervenções feitas por T2 só dizem respeito ao acréscimo de informações em termos de conteúdo. Nesse sentido, ela deixa de lado questões que são relevantes para o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos (Brown, 2000). Diferentemente de T1 que reserva um momento de suas aulas para trabalhar com questões relacionadas à linguagem.

Outra EA bastante recorrente, especialmente durante as apresentações orais dos alunos, foi **Repetir**. Ela é usada principalmente quando alguém fornece a pronúncia correta de algum vocábulo ou itens lexicais mais adequados às idéias de quem está falando. No entanto, é interessante observar que a natureza do insumo difere nas duas turmas. O Exemplo 3 ilustra o uso dessa EA na Turma 1:

Exemplo 3 (05/11/04, 01:20:14):

S3: Definitions: **according to**... Schiffren. **I'm not sure** about the... the pronunciation. (2x 1.2.1.3)  
 T1: Schiffren, Deborah Schiffren  
 S3: **Schiffren**, **I'm sorry**, Schiffren, hmm... Heberle. I forgot, sorry! (she refers to the fact of forgetting to add the later researcher to her bibliography) and **Parrot? Parrot?** (1.2.1.1) (1.2.1.3) (2x 2.3.1.1)  
 T1: Parrot, papagaio. Parrot.  
 S3: **Parrot**. Ok. Discourse analyses [...] I **call to** T.A. [...] I **didn't** select, I **don't** select [...] I **don't know**... yet [...] when I **say**, when I **said** [...] Considering the... "**tomada de turno**", T.A. ... T.A.? (1.2.1.1) (1.2.3.5) (2x 2.1.2.1) (1.2.1.3) (1.3.2.1)  
 T.A.: Turn-take.  
 S3: Take...  
 T.A.: Turn- take...  
 S3: **Turn- take**. Good. Ok? (1.2.1.1)  
 S6: [UNINT]? (2.3.1.1)  
 S3: I **was talking**, I **am talking**, I **am thinking** about that [...] (2x 2.1.2.1)

O Exemplo 4 ilustra bem o comportamento mais recorrente na Turma 2 em relação à implementação de **Repetir**:

Exemplo 4 (22:50, 12/05):

S12: Well, in this scene, what is the purpose of Hannibal Lecter with these informations, with this discussions, phrases, sentences. I **don't know**. What's the purpose? (1.2.3.5) (1.2.1.3)  
 S17: [UNIN] (2.3.1.3)  
 S12: Hmm? Is Lecter talking truly about his opinion ... of these crimes?  
 S17: Who the other wants to change... his... (2.3.1.3)  
 O/S24: Mind. (2.3.1.3)  
 S17: Yes.  
 S12: Why?  
 S17: Because he is the... (She smiles) (2.3.1.3)  
 S12: Killer. Right? Ok and the last scene we know the... really purpose of Hannibal Lecter.  
 T2: The real purpose.  
 S12: **The real purpose**. (1.2.1.1)  
 (S17 answers the teacher question). (2.3.1.3)  
 (S23 interacts). (2.3.1.3)  
 S26: He has, he **has no choice**. (1.2.1.3)  
 S12: So different **of** the movie. (1.2.3.5)  
 T2: From, different from.  
 S12: Yeah. **Different from**. (1.2.1.1)

Comparando os Exemplos 3 e 4, pode-se perceber algumas diferenças entre o uso da EA **Repetir** nas Turmas 1 e 2. Na primeira fase da pesquisa, essa EA é implementada em 76% das vezes, quando alguém responde à EA **Esclarecer ou verificar o significado** com a pronúncia ou o item lexical solicitado pelo falante – fato observado nas 3 vezes que S3 implementa **Repetir**. Em 16%, essa EA é utilizada quando T1 corrige a produção oral dos estudantes. Em 4%, quando alguém não compreende o que foi dito e nos outros 4%, quando o aluno quer enfatizar o que ele falou anteriormente. Já na segunda fase da pesquisa, a ocorrência de **Repetir** está relacionada, em 39%

dos casos, ao tratamento dado aos erros pela professora da Turma 2. Em 37% das situações, ela é utilizada quando alguém fornece ao falante a pronúncia ou item lexical que ele precisa. Em 20% das vezes, essa EA serve para enfatizar o que havia sido dito e em 4% dos casos, **Repetir** é observada quando alguém não compreende o que é falado.

É interessante observar que o nervosismo e o nível de proficiência na LE na Turma 1 fizeram com que esses alunos solicitassem uma intervenção externa para sanar problemas em sua produção oral mais que o dobro de vezes que na Turma 2. Em ambas as turmas, os alunos tendem a implementar **Repetir** para responder a essas correções. A diferença principal é que os alunos da Turma 2 lançam mão dessa EA, em primeiro lugar, quando T2 interfere na fala deles e fornece o item lexical ou a pronúncia adequada e só depois, quando alguém responde a dúvida dos alunos. A análise mais detalhada do Exemplo 4, apresentada no parágrafo abaixo, ajuda a compreender melhor a diferença no comportamento dos alunos de ambas as turmas.

Nas linhas 10 e 16 do Exemplo 4, S12 comete dois equívocos. No primeiro, ele confunde o advérbio de modo *really* com o adjetivo *real* e produz o sintagma *really purpose*. A esse respeito, T2, implementando a macroestratégia nº 10, **Faça com que os erros dos alunos possam contribuir para o processo de aprendizagem** (Brown, 2000), fornece a forma mais adequada. S12 lança mão de **Repetir**. No segundo, esse aluno se equivoca com a regência nominal de *different*. O mesmo procedimento é adotado tanto pela professora (fornecer a forma mais adequada) quanto pelo estudante (repetir a frase produzida pela professora). A simples repetição da forma padrão parece ser suficiente para que S12 aprenda esse item, pois esse tipo de equívoco não foi observado posteriormente. No mesmo sentido, no Exemplo 3, observa-se que S3 também repete todas as formas fornecidas. Não obstante a docente orientada ter se equivocado em relação ao equivalente ao substantivo “tomada de turno” em inglês<sup>27</sup>, nenhum aluno interfere para sinalizar a incorreção cometida pela docente orientada e repetida por S3. Ademais, a simples repetição desses itens não parece ser suficiente para que

---

<sup>27</sup> Cameron (2001, p. 61), por exemplo, usa para o substantivo *turn-taking* e não *turn-take*, conforme dito pela docente orientada.



eles sejam aprendidos, porque S3 continua demonstrando um nível semelhante de imprecisão nas apresentações posteriores. Sendo assim, percebe-se que a apenas a implementação da EA não garante a aprendizagem. Parece necessário que o aluno seja levado a desenvolver a capacidade de avaliar seu uso e em caso de ele não ter sido bem-sucedido, lançar mão de outras EA mais apropriadas.

Nos exemplos acima, pode-se perceber que apesar das EA de **COGNIÇÃO** serem as mais utilizadas em ambas as turmas e de terem um bom nível de produtividade, os alunos ainda precisam estar mais atentos à eficiência delas e enxergar os momentos nos quais elas não são produtivas. Eles podem, por exemplo, lançar mão de **Analisar contrastivamente** e perceber em que momentos as palavras, estruturas e conceitos da língua materna e da LE convergem e aí implementar **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra**. Caso haja divergência, uma alternativa é utilizar **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas** mais constantemente, uma vez que essa EA se mostrou produtiva em todas as vezes que foi implementada.

Quanto as EA de **INTERAÇÃO**, **Interagir com os colegas** parece produtiva todas as vezes em que é utilizada, pois dá oportunidade aos alunos de participarem da aula por meio da LE e contribui para que eles tenham oportunidade de aprender uns com outros. Na Turma 1, S14 – um dos alunos com uma melhora mais significativa durante o semestre – disse, em entrevista, que as discussões do conteúdo da disciplina que teve com S11, fora da sala de aula, foram as grandes responsáveis pela sua melhora. Isso parece ser um indício de que a EA **Interagir com os colegas** pode se mostrar de grande ajuda não só nas questões lingüísticas, mas também na compreensão do conteúdo. Esses dois alunos foram aqueles que obtiveram uma melhora mais notória durante o semestre. Sendo assim, essa informação pode servir de evidência para a tese defendida pelos sócio-interacionistas de que a aprendizagem se dá por meio da interação (Lantolf & Appel, 1994; Ohta, 2000, por exemplo).

Na Turma 2, **Interagir com os colegas** é especialmente observada nas discussões de temas polêmicos ou assuntos que interessam aos alunos, corroborando o argumento da IBC de que a motivação do aluno está

relacionada ao nível de interesse que ele tem na discussão (Snow & Briton, 1987, p. 570-1). O Exemplo 5 demonstra um desses momentos:

Exemplo 5 (23:00, 20/05/05):

**S23:** Sorry, hmm **what's** the... **what** 0 the name of the movie? (2.3.1.1) (2.1.1.2)

**S12:** Red Dragon.

**S23:** Oh, Red Dragon!

**S12:** And this movie is before the Silence of the Lambs.

//**S23:** The first one? (2.3.1.1)

**S12:** Yeah. In this scene we know how Hannibal Lecter was **engaged** by a FBI agent, ok? This is a so, a so important information, ok? (1.2.3.5)

(**S23** shakes her head.) (2.3.1.3)

É interessante notar que esse é o único momento no qual se registra a interação de **S23** nas aulas analisadas. Pode-se observar que, ao perceber que **S12** - apresentador desse seminário - discutirá questões relativas ao trecho do filme mostrado por ele, **S23** encerra a conversa paralela que mantinha com uma colega e faz algumas perguntas a **S12**. Embora não tenha participado oralmente da discussão que se segue, ela se mostra interessada no assunto e continua acompanhando os comentários de seus colegas atentamente. O comportamento de **S23** pode indicar duas coisas: 1) a não-utilização de muitos recursos para **[e]nvolv[er] todos os alunos na lição** por parte de T2, contrariando a macroestratégia nº 1 (Richards & Rodgers, 2001), o que pode justificar o número relativamente baixo de interações se compararmos as duas turmas; e 2) a importância de se oferecer aos alunos um número variado de atividades para que a participação em sala de aula possa incluir a maior quantidade de estudantes possível. Esse último item pôde ser observado na Turma 1, uma vez que a aula que totalizou o maior número de uso de EA (26/11/04) foi exatamente aquela na qual foi proposto o maior número de atividades diferentes.

Dentre as EA de **COMPENSAÇÃO** mais implementadas, merecem destaque especial **Usar a língua materna** e **Pedir ajuda**. Especialmente no tocante à pronúncia, os pedidos de ajuda são prontamente atendidos. Eles são utilizados, em geral, junto com **Usar a língua materna** na Turma 1. Conforme mencionado anteriormente, em 62% das ocasiões, essa EA foi utilizada, nessa turma, para perguntar como seria uma palavra ou uma expressão em inglês ou

para confirmar a adequação de um determinado item lexical. O Exemplo 6 ilustra tal situação:

Exemplo 6 (11/11/04, 0:57:58):

T1: [UNIT] book

S15: Because I don't know if I can call it book. **It is a book?** (2.3.1.1)

T1: A textbook.

S15: **How can I say "apostila"?** **I don't know!** I tried to analyze according to our ... (1.3.2.2) (1.3.2.1) (1.2.1.3)

T1: A hand-out. You can call it a hand-out.

S15: A hand-out about how to analyze advertisement discourses.

T1: Very good!

Como pode ser observado no Exemplo 6, todas as EA utilizadas por S15 são bem-sucedidas. A primeira apenas em termos comunicativos, uma vez que a mensagem é compreendida, mas o aluno utiliza a estrutura da forma afirmativa numa frase interrogativa e, conseqüentemente, compromete a correção gramatical. A segunda e terceira EA: **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas** e **Usar a língua materna** são perfeitamente empregadas tanto em termos comunicativos quanto gramaticais, pois o uso de ambas ajuda o aluno a ajustar sua mensagem e utilizar o item lexical mais adequado, já que ele incorporou o item fornecido a sua fala. Infelizmente, em apenas 7% das situações, os itens lexicais ou as estruturas gramaticais são fornecidas pelos próprios colegas. Isso parece reforçar a crença dos alunos de que a aprendizagem acontece apenas em nível vertical.

Embora T1 interaja e forneça o vocabulário adequado para S15 nas duas ocasiões em que foi solicitada, percebe-se que o foco da atividade está muito mais no desenvolvimento da Proficiência Lingüística Cognitiva/Acadêmica (Cummins citado em Pally, 1997) do que na linguagem em si. Uma vez que a expressão, *very good*, utilizada por T1 parece servir para elogiar a sistematização e socialização da categoria de análise usada por S15 e não a incorporação de *hand-out* na fala dele.

Enquanto que na Turma 1, **Usar a língua materna** é usada majoritariamente para esclarecer dúvidas, na Turma 2, ela é implementada em 44% das vezes como recurso para assegurar a compreensão entre os alunos. Em 35% dos casos, ela é utilizada como *fillers* tais como: né, tá e é; especialmente como ato falho (*slip of the tongue*) – nesse sentido, **Usar a língua materna** contribui para manter o fluxo da conversa. Em 15%, para

perguntar como seria determinada expressão ou palavra em língua inglesa e em apenas 6% das vezes, quando os alunos não sabem dizer ou não conseguem se lembrar de determinada expressão em inglês. O Exemplo 7 ilustra o uso mais freqüente dessa EA na Turma 2:

Exemplo 7 (08:27, 04/04/05):

//T2: And pretty woman. What's the difference between pretty woman and handsome woman?

**S24:** Both mean that we have a beautiful, a really beautiful woman because if we **take** handsome woman, because if we **translate** we find a *boa, mulher bem afeiçãoada*". (2.3.1.3) (2.1.2.1) (1.3.2.1)

Uma questão a se observar é que, enquanto os alunos da Turma 1 empregam **Usar a língua materna** como recurso fundamental para possibilitar a comunicação, para os alunos da Turma 2, conforme visto no Exemplo 7, ela passa a ter um papel secundário, pois é utilizada principalmente para confirmar a compreensão. Os alunos da Turma 2 parecem ser mais autoconfiantes quando utilizam a LE e, por isso, não tiram tantas dúvidas com o professor no momento de sua produção oral.

É interessante observar que a efetividade de **Pedir ajuda** e **Usar a língua materna** vai depender da qualidade da interação, porque, por meio da resposta do interlocutor, o aluno que está implementando tais EA vai obter o item lexical ou estrutura que precisa para expressar suas idéias. Se ele usar as EA adequadas para aprender tal estrutura ou vocábulo, ele poderá se comunicar de forma mais precisa e desenvolver sua competência comunicativa.

Apesar de os alunos utilizarem um grande número de EA do grupo de **COMPENSAÇÃO** com o objetivo de continuar se comunicando em LE, eles podem tirar maior proveito dessas EA se ficarem atentos aos seus interlocutores e encararem esses momentos como possibilidades de aprendizagem. No mesmo sentido, parece interessante que os alunos sejam educados para colaborar uns com os outros durante as aulas, para ficarem atentos aos momentos de aprendizagem e para tirar o melhor proveito deles.

Dentre as EA de **METACOGNIÇÃO**, **Estabelecer automonitoramento** é a mais utilizada nas duas fases da pesquisa. Ela é uma EA muito profícua e indica que o aluno está atento a sua produção lingüística e é capaz de corrigir alguns erros que ele comete. Na turma 1, os alunos chegam à forma

pretendida em 90% das situações nas quais essa EA é implementada. Nos outros 10%, seu uso ou não é suficiente para que eles consigam utilizar a forma padrão ou caracteriza hipercorreção. O Exemplo 8 mostra uso de **Estabelecer automonitoramento** dos alunos da Turma 1:

Exemplo 8 (09/12/04, 1:11:40):

S14: [...] so... so I... I **don't**, I **won't** speak a lot about communicative approach because **some**, **all** know about this theory [...] So, according to Cardoso, **dois mil e três**, (After reading language concept according to Communicative Approach in Portuguese, she says:) so it hmm these statements are hmm ... I **saw**, I **thought** important for the development of my paper, of my work. And I try to relate these concepts of these features proposed by communicative approach with the use of... songs in, in EFL **teacher**, **teaching**, sorry [...] Songs always presents grammar and vocabulary contextualized so... hmm to... if the **communication** needs hmm to explore or if the **teacher** needs to explore grammar and vocabulary in order to promote communication, using songs, it will... be... done in a contextualized way because songs is language hmm in a real situation [...] when I **talk**, **say** aspects I am thinking on cultural, cultural? [...] (6x 2.1.1.1) (1.2.2.1)

O Exemplo 9 mostra o uso dessa EA feito pelos alunos da Turma 2:

Exemplo 9 (30:50, 16/05/05):

S5: [...] To join the **proposi**, the **two different** propositions. Why, **What are this... what is** this structure? What this structure **is**? (3x 2.1.2.1)

UNID: Connectors. (2.3.1.3)

S5: Yes, it is. The connectors to, to join two different proposition and in a grammatical level the sentences or phrases hmm so hmm I will explain**ing** now hmm the relationship between two **phrases**, two **sen**, two **prepositions**, **propositions**, propositions using the... connectives, connectors "and" and "for". So ... hmm if you... **o** thinking **in** the, the, the previous examples hmm: How **does** we, how **we manage** with, with the hmm, with these structure**o** with these hmm two sentences? How ... we ... construct, construct a formulae? A formula? Formula [UNIN] (4x 2.1.2.1) (1.3.2.4) (1.2.3.5) (2x 2.3.1.1)

T2: [UNIN]

S5: [UNIN] Yes. **How we can propose** a preposition and making a proposition of **this** sentences? (**Nobody answers**.) Can you have an, any idea of the, how to build, how to **construt**, **construct** a proposition of this sentence? (1.2.1.1) (1.2.3.5)

S11: **You mean** a proposition or a formula? (1.2.1.3) (2.3.1.1)

S5: Yes, a formula.

T2: The formula is a representation of a proposition.

S5: Yes.

T2: Ok? A formula is what? It represents the idea, the meaning behind the sentence, ok? So the proposition.

S5: The preposition is different. **o** is another process (While he speaks he points to the board where the examples are). (1.2.3.5)

S26: Formula you... represent a proposition. (2.3.1.3)

//T2: Right.

S26: Not a sentence. (2.3.1.3)

T2: [UNIN] you represent meaning.

//S5: Through symbolic language [...] how **you will**, how **do you think** that a, a proper formula for Anne entered? (2.1.2.1)

Some Students: Anne. (2.3.1.3)

[...]

O nervosismo é um ponto em comum nas apresentações desses dois alunos. S14 implementa **Estabelecer automonitoramento** seis vezes. Todas elas de forma produtiva. S5 utiliza essa EA oito vezes. Em seis dessas ocasiões de maneira produtiva tanto no aspecto gramatical quanto no comunicativo. No entanto, nas outras duas, ele só consegue ser bem-sucedido no tocante à questão comunicativa. Isso pode ser observado no segundo automonitoramento de S5. Não obstante ele produzir uma frase perfeitamente adequada, esse aluno acredita que sua pergunta ainda não está correta e acaba desfazendo a inversão entre sujeito e verbo, produzindo então uma frase interrogativa com estrutura de afirmativa. O mesmo acontece no sétimo automonitoramento. Esse aluno identifica um problema de concordância (*does we* ao invés da forma padrão *do we*), mas acaba abandonando o auxiliar da forma interrogativa e produz uma frase gramaticalmente inadequada.

Embora **Estabelecer automonitoramento** seja produtiva em 100% das vezes que é empregada por S14 no Exemplo 8, comparando essa apresentação dela com outras de dois meses atrás, percebe-se um nível parecido de imprecisão. Esse dado pode indicar que as EA de **COMPENSAÇÃO**, especialmente as do subgrupo **Superar limitações na fala e na escrita**, são de grande valia no sentido de auxiliarem o aluno a continuar se comunicando não obstante dificuldades em seu repertório lingüístico. Entretanto, se não for feita uma interferência, essas EA podem atrapalhar a utilização de formas padrão em LE, já que os alunos não precisam utilizá-las, pois conseguem se comunicar por meio do uso de EA de **COMPENSAÇÃO**. Nesse sentido, a interação é de fundamental importância, pois, por meio dela, é possível identificar problemas na produção lingüística dos alunos que podem ser abordados em conjunto com os colegas e o professor. Assim, podem ser implementadas EA mais adequadas para a resolução dos problemas em questão. Inclusive, aquelas que ajudem os estudantes a lidar melhor com suas emoções, uma vez que o nervosismo desses alunos acaba contribuindo negativamente para as apresentações deles.

É interessante observar que nos casos em que a utilização de

**Estabelecer automonitoramento** não foi produtiva, havia uma divergência entre as formas da língua materna e da LE. Isso pode sinalizar que os participantes dessa pesquisa usam o português como base para monitorar sua produção lingüística em inglês. Novamente, **Analisar contrastivamente** poderia auxiliar os alunos a enxergarem as diferenças entre as duas línguas com mais clareza. Afinal, a forma mais produtiva de implementação de **Estabelecer automonitoramento** parece ser quando o aluno consegue identificar a origem de seus erros e encontrar alternativas para eliminá-los. Para isso, eles ainda carecem de uma educação explícita em EA.

A baixa ocorrência das EA de **AFETIVIDADE**, que somaram apenas 10 ocorrências nas duas fases da pesquisa, indica que os alunos parecem não ter ciência da importância de fatores afetivos para aprendizagem, ou de que existem algumas EA que eles podem dispor para ficarem menos tensos e conseguir superar as dificuldades na comunicação. Isso parece reforçar a necessidade de uma pesquisa intervencionista na qual os estudantes possam passar por uma educação explícita em EA. A partir daí, seria possível verificar os benefícios desse programa (Passarella, 2005, por exemplo).

Como se percebe, a grande maioria das EA implementadas pelos participantes dessa pesquisa os ajuda a desenvolver a competência comunicativa em LE. No entanto, ainda há a necessidade de uma sistematização no uso delas, pois uma boa parte dos alunos parece necessitar desenvolver melhor sua metacsciência a fim de ficar mais atenta à adequação e à produtividade das EA implementadas por ela. Ademais, mesmo os alunos considerados bem-sucedidos podem se beneficiar de uma educação em EA e passar a utilizar formas mais sofisticadas de **Fazer anotações** e **Usar circunlocução**, por exemplo.

Em termos de produtividade, as EA mais utilizadas podem ser divididas em duas categorias: 1) aquelas que contribuem diretamente para a fluência (**Interagir com os colegas; Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra e Usar a língua materna**), porque, independentemente de fazerem parte do inglês padrão, as sentenças produzidas pelos estudantes por meio dessas EA são compreensíveis; e 2) aquelas que contribuem diretamente para a correção gramatical (**Estabelecer automonitoramento, Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas e Repetir**).

**Esclarecer ou verificar o significado**, dependendo do objetivo da sua utilização, pode contribuir para ambas as categorias.

Na próxima seção, é analisada a relação entre a atuação das professoras em suas respectivas turmas, a implementação de EA e aprendizagem de inglês. A fim de que se possa compreender um pouco da dinâmica nas duas turmas observadas na presente pesquisa, foram escolhidos alguns exemplos que pareciam mais ilustrativos do comportamento geral dessas professoras. Tentou-se, também, contrapor os princípios da abordagem pedagógica da qual elas dizem se inscrever com sua atuação em sala de aula.

### **3.4 Atuação do professor e a implementação de Estratégias de Aprendizagem**

Embora T1 e T2 adotem a mesma abordagem pedagógica e ministrem disciplinas com características muito parecidas, pode-se perceber algumas diferenças na atuação das duas professoras em sala de aula. Nesta seção, serão discutidas semelhanças e diferenças na implementação da abordagem pedagógica das professoras cujas turmas foram observadas neste estudo e a relação de tal comportamento com a implementação de EA.

Para exemplificar a postura de T1, foi escolhido um trecho da aula de 26/11/04. Nesse dia, foram observadas 235 ocorrências (um pouco mais que 37% de todas as EA registradas na Turma 1). Exatamente nessa aula, seis das treze EA mais recorrentes tiveram o maior número de implementações se comparadas a todos os outros dias. Esse trecho foi escolhido também porque nele houve o maior número de alunos participantes (7 alunos) numa única discussão:

Exemplo 10 (26/11/04, 28:29:02):

S14: Eu não sei. Eu não estou no estágio ainda, mas eu sinto falta de saber um pouco mais sobre atividades que possam não só... que possam relacionar com que a gente está vendo aqui. [...] Às vezes a gente acha que está fazendo certo e está fazendo errado. (1.3.2.1)

T1: [...] Do you want to work on what they are already working on? Are you sure? So, what do you think of this, S15? React to what S14 has just said.

S15: S14, we are elaborating hmm... some meetings at schools, hmm, coordinated by Professor H. and next one will be December, 4<sup>th</sup>. We'll have another one in Coronel Pilar, isn't it?

**S5:** Yeah. (2.3.1.3)

S15: [...] And I wasn't at the last one but as I was talking to S6 and **they, we** discussed the materials with teachers in the school and other school. Maybe you go to that school you can come with us and discuss... (2.1.1.1)



S14: But didn't [INIT] at school?

S15/T1: At that school.

S15: And we, we, we have the opportunity to re-elaborate during the traineeship...

S2: What worked, what didn't work. (2.3.1.3)

S15/S5/S12: Yes.

S14: Because I didn't need to do that until now but I guess I'm, I'm able to do next semester. I guess **the Professor go to work** with similar ... (1.2.3.5, 1.3.2.7)

S15/S2: Yes.

T1: School. He's going to do, he's going to work with [INIT] yeah?

S14: Yeah. **He's going to work** next semester. (1.2.1.1)

T1: But it would be great if you can join them because next year you can act as a monitor or something to guide EFL students.

S15: And the, **I don't know** orientations, yes? We have with Professor H., he always asks us about what we're discussing **at** this class, he makes connections with it. It's good, **mas** I know you [INIT] **Didática no Ensino Médio**. (1.2.1.3, 2x 1.3.2.1)

S14: Hmm-hmm.

S3: *Precisa ter didática?*

S15: *Precisa sim.*

(S9 and S13 make some comments on the subject but they do not share them with the whole group).

S3: And you have [UNIT] (2.3.1.3)

S2: Yes [...]

A partir desse exemplo, é possível identificar claramente algumas das macroestratégias implementadas por T1 a fim de alcançar os objetivos da aula. Especialmente as de número 9: **Maximize as oportunidades de aprendizagem e Forneça o máximo de oportunidades para a participação dos alunos**; além das de número 10: **Promova a cooperação entre os aprendizes e Integre as quatro habilidades**, e das macroestratégias 12: **Direcione as necessidades e os interesses dos alunos e Faça com que os alunos estabeleçam seus próprios objetivos** (Richards & Rodgers, 2001; Brown, 2000; Kumaravadivelu, 1994; respectivamente). O fato dessa professora estar a par dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, não só na sua disciplina, mas também em outras, possibilita que ela reconheça as necessidades dos aprendizes e os convide a participar da discussão - 14% das interações em sala ocorrem devido à intervenção de T1. Isso contribui para a resolução de um problema levantado durante a aula: a aplicação prática dos princípios da Análise Crítica do Discurso no ensino de LE. A discussão pareceu bastante profícua, uma vez que a partir da intervenção inicial de T1, vários alunos interagiram espontaneamente por meio da língua inglesa. Essa constatação valida o argumento da IBC de que o nível de interesse do aluno no tópico discutido vai aumentar seu engajamento no processo de aprendizagem de LE (Pally, 1997).

Para exemplificar a postura de T2 durante as aulas observadas, foi selecionado o trecho da aula de 25/04/05. Embora essa aula não seja aquela em que os alunos utilizaram mais EA, ela foi escolhida, porque seu formato pareceu ser muito mais representativo da dinâmica das aulas na Turma 2 do que aquele de 20/05 - a aula que totalizou o maior número de EA observadas.

Embora as aulas observadas na Turma 2 consistam em apresentações de seminários pelos alunos, é notório o número de intervenções feitas por T2. Elas, em geral, são de três naturezas: 1- pedidos para que os alunos dêem exemplos que ilustrem o tópico discutido; 2- sugestões acerca da dinâmica de apresentação; e 3- respostas às perguntas feitas aos apresentadores dos seminários pelos demais alunos da turma. Os dois primeiros tipos de intervenção parecem contribuir para a compreensão do conteúdo e para a organização da aula, respectivamente. No entanto, o terceiro tipo pode atrapalhar o desenvolvimento da Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva (Cummins, 1981 citado em Pally, 1997) dos estudantes, já que, ao invés de dar maiores oportunidades para que eles possam interagir e expor sua compreensão do conteúdo, esse tipo de intervenção acaba diminuindo suas chances de participação. Nesse sentido, algumas intervenções feitas por T2 podem ter contribuído para a diminuição das interações na Turma 2. O Exemplo 11 ilustra tal comportamento:

Exemplo 11 (22:03, 25/04/05):

S7: Why isn't is a predicator? (2.3.1.1)

**S24:** Why not "is" is a predicator? Is... is... **for me**, is is a predicator. (2.3.1.3) (1.2.3.5)

**S25:** Because

//T2: Why? Because we are talking here about the element that has more information, ok?

**S25:** Yes. Is doesn't carry much information: the mayor is a crook hmm

//**S24:** Why [...] gives us more information? (2.3.1.1)

T2: Because it says where, the particular place where he is located and if you say is, is what?

**S24:** If I say John is beautiful. John is beautiful.

**S21:** John is a teacher. (2.3.1.3)

T2: Ok. Teacher? Teacher?

**S24:** Yes.

A: It's more specific.

T2: Ok. What is the most important information after the referring expression? I understand your question. Why is not is?

**S24:** Who is **0**? **0** is John. (2x 1.2.3.5)

T2: Is also.

**S24:** Yeah.

T2: Because you have one predicator, ok? It's the second thing that has the most hmm amount of information for the person that is hmm in the sentence, ok?

**S21:** Hmm-hmm. (2.3.1.3)

T2: So, if you say is only... doesn't tell you much. But if you say in, I know you're talking about a particular position. It's different from under, or from outside, or from... ok?

S21: If I say: Juan arrested Pablo in **São Francisco** (1.3.2.1)  
 T2: OK.  
S21: The predicator hmm is arrested, the verb? (1.2.1.1)  
 T2: It's still the verb. Why is still the verb?  
S25: Because we have two predicators. (2.3.1.3)  
 T2: We'll  
 //S25: Two predicators.  
 T2: We'll have what there?  
S25: Hmm  
 T2: San Francis... another referring expression. And then, which could be the predicators?  
 [UNIN]  
S24: Arrested is the predicator. (2.3.1.3)  
 T2: Arrested is the predicator. And the referring expression [UNIN].  
 (S21 and S24 make some comments, but they are not captured by the audio system). (2.3.1.3)  
 (S25 continues the class): the concepts of predicate  
 //T2: What's the difference between predicate and predicator?  
S25: They got a definition here on page 36. (2.3.1.3)

Nesse exemplo, observa-se que, apesar de S7 e S24 terem feito a pergunta para S25, que estava apresentando o seminário, T2 interrompe a fala dele sem dar uma chance para que esse aluno complete sua resposta. Ela passa a liderar a discussão, por meio do Questionamento Progressivo, utilizando a macroestratégia número 9: **Ative a heurística intuitiva** (Kumaravadivelu, 1994), que levaria S7 e S24 a entender por que os verbos copulativos não fazem parte do predicativo do sujeito. É possível perceber aqui as tentativas de recuperar o turno nas linhas 5, 24 e 26 por parte de S25. No primeiro momento, ele é interrompido bruscamente por S24. Nos dois outros instantes, por T2 que parece não perceber tal tentativa, ignora as contribuições de S25 e continua fazendo perguntas até decidir que a questão está resolvida. Posteriormente, vendo que S21 e S24 ainda comentam, aparentemente, sobre o assunto, T2 interrompe a fala de S25 novamente com uma pergunta para S21 e S24. Apesar de o questionamento não ser direcionado a ele, S25 responde a essa pergunta, sugerindo a leitura das definições de *predicate* e *predicator* no material da disciplina.

No Exemplo 11, a professora além de deixar S7 e S24 mais confusas, sobrepõe sua fala à de S25, sem dar oportunidade para que ele resolva a questão que inquieta S7 e S24. Assim, T2 não só deixa de implementar as macroestratégias número 4: **Forneça o máximo de oportunidades para a participação dos alunos** e número 7: **Faça dos alunos e não o professor o centro da aula** (Richards & Rodgers, 2001) como também não contribui para **[a]ument[ar] a autoconfiança dos alunos** (Brown, 2000). Dessa forma,

perceber-se que o contexto pode fomentar o uso de EA ou pode inibi-lo.

É interessante observar que enquanto a intervenção de T1 propiciou um número grande de interações e, conseqüentemente, a implementação de várias EA, o mesmo não aconteceu com T2. Não obstante as alunas da Turma 2 que levantaram a discussão continuarem argumentando acerca da não inclusão de *is* no predicativo do sujeito, as constantes interferências de T2, acabaram prejudicando a participação de S25 e reforçando a crença de que a aprendizagem só acontece no nível vertical, ou seja, parte do professor para o aluno. Na Turma 1 acontece justamente o contrário. Pode-se observar que, ao invés de ter respondido a pergunta de S14, T1 convida S15 para fazer parte da discussão, implementando as macroestratégias de números 4 e 7 (Richards & Rodgers, 2001) – justamente aquelas que T2 não implementou. As duas interferências posteriores que T1 têm como objetivo: 1- chamar a atenção de S14 para a forma mais adequada de se expressar o futuro do presente em inglês, e 2- justificar a importância de S14 aceitar o convite feito por suas colegas. Nesse sentido, percebe-se que, em consonância com os princípios da IBC, T1 preocupa-se com os desenvolvimentos lingüístico e cognitivo dos alunos (Gibbons, 2003).

Conforme visto no Exemplo 10, a ansiedade do professor para que os alunos compreendam determinado assunto pode contribuir para que ele retome posturas de ensino associadas a métodos pedagógicos tradicionais. Quando acontecem momentos de tensão em sala de aula, a tendência é que o professor assuma o controle da situação e tente dirimir a dúvida de seus alunos. Embora tal atitude não tenha tido, em termos imediatos, conseqüências drásticas, uma vez que a dúvida foi esclarecida, ela parece exemplificar a dificuldade encontrada por parte dos professores em abandonar práticas pedagógicas tradicionais e implementar aquelas que estão mais em consonância com a proposta pedagógica na qual eles dizem se inscrever. Ademais, parece interessante que o professor esteja atento às suas atitudes em sala de aula, visto que os comportamentos dos alunos e futuros-professores (nesse caso) são influenciados pelas suas experiências de aprendizagem (Larsen-Freeman, 2000; Moita Lopes, 2001; Richards & Rodgers, 2001).

Tanto T1 quanto T2 adotaram a macroestratégia **Ative a heurística**

**intuitiva** (Kumaravadivelu, 1994; Brown, 2000) de forma semelhante: ambas utilizavam perguntas para levar o aluno a refletir sobre o tópico discutido e para encontrar respostas por si mesmo - Questionamento Progressivo. No entanto, a professora da Turma 1, em consonância com o princípio de desenvolver a Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva da IBC (Cummins, 1981 citado em Pally, 1997), tentou fazer com que os alunos transcendessem a mera compreensão do assunto discutido. Ela procurava proporcionar aos aprendizes momentos nos quais eles pudessem elaborar pensamentos, confrontar perspectivas de autores diversos e, a partir dessas reflexões, rever suas crenças. Em contrapartida, a professora da Turma 2 fazia questionamentos mais no nível da compreensão, sem levar os alunos a criticarem ou elaborarem melhor as novas informações. Dessa forma, os momentos em que a exigência cognitiva deixou os alunos em uma situação desconfortável foram muito menos freqüentes na Turma 2, o que pareceu contribuir para um ambiente menos tenso. O mesmo não foi observado na Turma 1.

Enquanto a maior parte das intervenções feitas por T1 dizia respeito a organizar aprendizagem de seus alunos - em alguns momentos, ela sugeriu explicitamente o uso de EA-, fazer com que eles participassem das discussões e desenvolver a Proficiência Lingüística Cognitiva/Acadêmica deles; as intervenções de T2 eram relativas ao esclarecimento de dúvidas e a organização das aulas. Não foi possível observar nenhum momento em que a professora da Turma 2 incentivasse a participação dos alunos nas discussões propostas pelos colegas. Ademais, ela não teceu nenhum comentário de como os alunos poderiam fazer para melhorar seu processo de aprendizagem, contrariando a macroestratégia número 9: **Ensine estratégias de aprendizagem** (Richards & Rodgers, 2001). Isso pode ter trazido prejuízos para esses alunos, porque S4 e S22, por exemplo, não interagiram em nenhum momento das observações. S5, S8 e S26 só interagiram na apresentação de seus trabalhos. É interessante observar que S4 ficou com a nota abaixo da média no primeiro trimestre dessa disciplina; S5 ficou na média (7,0) e S22 e S8 ficaram com as 13<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> notas da turma, respectivamente. É provável que a intervenção de T2 pudesse ter interferido no aumento das participações dos alunos, o que talvez contribuísse para melhorar o desempenho desses estudantes. Além disso, a pouca participação dos alunos compromete a

avaliação da produção oral deles e, conseqüentemente, o desenvolvimento da LE desses estudantes. Tais fatos destacam a importância de o professor não se preocupar apenas com o conteúdo de sua disciplina, mas ficar atento a como os alunos respondem a sua proposta e pedagógica e, quando problemas surgirem, sugerir EA como alternativa para que eles tentem resolvê-los.

### **3.5 Relação entre o uso de Estratégias de Aprendizagem e o desempenho dos alunos das turmas observadas**

Nessa seção, é estabelecida uma relação entre o número, os grupos de EA utilizadas e o desempenho dos alunos que foram observados nesta pesquisa. Ela se divide em três subseções. Na primeira delas, é analisada a última apresentação do semestre dos alunos da Turma 1 no intuito de se tentar estabelecer uma relação entre as EA implementadas por eles e seu desempenho nessa atividade. Na segunda, é analisada a relação entre as EA identificadas durante o período de observação e o desempenho dos alunos da Turma 2. Na terceira e última subseção, é traçado um perfil estratégico dos alunos da Turma 2.

#### **3.5.1 O uso de Estratégias de Aprendizagem e o desempenho dos alunos da Turma 1**

A fim de estabelecer uma relação entre o uso de EA e o desempenho dos alunos, a última aula do semestre da Turma 1 foi utilizada como exemplo especialmente por ter sido parte da nota final dos alunos e por ter sido a única aula na qual houve uma avaliação quantitativa. Tal fato possibilitou a comparação entre os dados apontados nesta pesquisa e aqueles relatados em outros estudos que trabalham com a relação entre implementação de EA e o sucesso dos alunos na aprendizagem de LE.

Na Tabela 3.3, os alunos estão dispostos em ordem decrescente de acordo com a nota (N) obtida por eles nessa avaliação. Os estudantes com sigla de identificação em preto foram aprovados nessa apresentação, enquanto que aqueles com a sigla em vermelho ficaram abaixo da média ( $N > 7,0$ ).

Tabela 3.3 EA identificadas na última apresentação dos alunos da primeira fase da observação

Estratégias de Aprendizagem:	S4	S16	S11	S12	S8	S10 <sup>28</sup>	S5	S14	S1	S7	S9	S6	S13	S3	S17	S2	S15	Total
Estabelecer automonitoramento	4		3		2		1	1	4	1	4		16	4	5	2	1	48
Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas	4	3	6	5	1		2		4	1	2	1	2	5	3	3	5	47
Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra			2	2					4			1		2	3	1		15
Repetir	1	1	1				1	1	1		1		1	1			2	11
Ajustar ou aproximar a mensagem		2					1							2	5		1	11
Interagir com os colegas	2	1						2								2		7
Esclarecer ou verificar o significado		1									1					1	4	7
Rir para aliviar tensão					1									3			1	5
Pedir ajuda			1					1	1				1		1			5
Usar a língua materna			1						1				1				1	4
Evitar comunicação parcial ou totalmente		1			1						1							3
Inventar palavras no novo idioma							1								1			2
Usar mímica ou gestos															1			1
<b>Total de EA Usadas por Aluno</b>	11	9	14	7	5	?	7	4	15	2	9	2	21	17	19	9	15	166

Legenda:

- Cognição;
- Metacognição;
- Compensação;
- Afetividade;
- Interação.

<sup>28</sup> Por problemas técnicos, a última apresentação de S10 não foi filmada.

Os dados aqui apresentados se assemelharam, em alguns pontos, àqueles apresentados na Tabela 3.1. O grupo de EA mais utilizado pelos alunos na apresentação final de seus trabalhos também foi o de **COGNIÇÃO**. As EA de **METACOGNIÇÃO**, quarto lugar na Tabela 3.1, ficaram em segundo lugar. Observa-se que, desse grupo de EA, apenas **Estabelecer automonitoramento** foi registrada nessa última aula. Em seguida, ficaram as de **COMPENSAÇÃO** - terceiro lugar na Tabela 3.1. As EA de **INTERAÇÃO** ficaram em quarto lugar, duas posições abaixo se comparadas às da Tabela 3.1; e as de **AFETIVIDADE** ficaram em quinto. Apenas **Rir para aliviar tensão** foi registrada nessa última aula, exatamente na mesma posição das EA da Tabela 3.1.

Cabe lembrar que os dados apresentados na Tabela 3.3 correspondem a uma das etapas de uma série de atividades desenvolvidas pelos alunos, durante todo o semestre, como parte de uma tarefa. Na execução dessa tarefa, por meio da LE, cada aluno leu artigos acadêmicos que abordavam o assunto discutido no trabalho final deles. Além disso, os estudantes escolheram o *corpus* de sua pesquisa, analisaram os dados obtidos e discutiram as principais idéias relativas a seu objeto de pesquisa. Eles também esquematizaram a apresentação dos resultados para a classe e redigiram um artigo acadêmico. Todas essas atividades possibilitaram o uso de diversas EA. Uma vez que a observação em sala de aula só dá conta de parte do processo, acredita-se que os dados apresentados na Tabela 3.3 não têm poder de generalização e tão pouco são suficientes para definir o perfil estratégico dos alunos em questão.

Comparando-se os estudantes com melhor desempenho e aqueles que ficaram abaixo da média, percebe-se que estes empregaram um número maior de EA do que os alunos daquele grupo. As notas dos alunos variaram entre 9,0 (S4) e 5,5 (S17, S2 e S15). No caso dos alunos que tiraram as mesmas notas (S1, S7, S9; S6, S13, S6 e as três alunas citadas acima), considerou-se a nota do trabalho escrito como critério de desempate. É mister lembrar que, em consonância com a abordagem adotada, foi considerado não apenas o desempenho dos alunos no tocante à língua (gramática, pronúncia, fluência, coesão e coerência), mas também a clareza, a organização e o embasamento teórico em relação ao tópico pesquisado<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Os critérios de avaliação adotados pela professora e pela docente orientada da Turma 1 estão disponíveis no Anexo 4.



Pode-se observar que os cinco alunos (1º- S13, 2º- S17, 3º- S3, 4º- S15 e S1) que mais utilizaram as EA ficaram com a nota abaixo da média. S11 que ficou em quinto lugar em relação ao número de EA identificadas, tirou o terceiro lugar no que diz respeito à nota. Embora S11 tenha algumas dificuldades semelhantes às das alunas citadas nos Exemplos 3, 6 e 8, o que pode ter feito a diferença foi a qualidade do trabalho dela. S11 estava muito mais preparada, com a pesquisa mais amadurecida e com embasamento teórico mais consistente do que seus colegas que fizeram uma média próxima do uso de EA. Nesse sentido, em consonância com os princípios da IBC, T1 valoriza não só a competência lingüística da aluna, mas também o desenvolvimento da Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva dela. Cabe lembrar que, embora o grupo de alunos bem-sucedidos tenha 8 integrantes, a ocorrência de EA observadas na apresentação de S10 não pôde ser observada em virtude de um problema técnico.

Se o número de EA de **COMPENSAÇÃO** utilizado pelos dois grupos for comparado, percebemos que o grupo de alunos malsucedidos utiliza um pouco mais que o dobro (17) dessas EA do que o grupo de alunos bem-sucedidos (8). Isso é bastante compreensível, uma vez que as EA de **COMPENSAÇÃO** têm como objetivo “compensar o repertório de gramática e, especialmente, de vocabulário inadequado” (Oxford, 1990, p. 47). Tal definição indica que o tipo de EA implementado vai depender também do conhecimento em termos de língua e do grau de familiaridade com determinado campo semântico, ou ainda com os termos técnicos de uma determinada área. Considerando-se que, nessa aula, os alunos apresentaram os resultados finais da pesquisa desenvolvida durante todo o semestre, o desempenho deles parece, por vezes, estar abaixo do esperado, já que essa fala pôde ser planejada com antecedência, e tanto vocabulário quanto as estruturas a serem utilizadas puderam ser pré-selecionados.

Em entrevista, a aluna melhor sucedida - S4 -, tanto no tocante ao uso de LE quanto em relação à pesquisa apresentada, disse ter facilidade para “decorar as coisas”. Antes das suas apresentações, ela sempre prepara um texto e depois de lê-lo algumas vezes, ela acaba “decorando” aquele conteúdo. Isso a deixa mais calma e dá fluência a sua apresentação. Essa informação pode explicar o não-uso das EA de **COMPENSAÇÃO** por ela. Outros alunos também lançam mão desse recurso. Até onde se pode observar, eles têm um esboço da apresentação em mãos, mas acabam não se saindo tão bem. Uma possível

explicação é que eles talvez não tenham conhecimento suficiente do registro a ser utilizado, e, por isso, o texto não está de acordo com a norma culta padrão. Outra explicação é que o nervosismo atrapalha a leitura - S10 é um bom exemplo disso. Em entrevista, esse aluno confirmou que seu nervosismo contribuiu negativamente para sua apresentação. Mais uma vez fica patente a necessidade de se ensinar os alunos a utilizarem EA mais adequadas ao seu contexto de aprendizagem, porque mesmo implementando a mesma EA utilizada por uma aluna bem-sucedida, alguns estudantes não conseguem obter bons resultados.

Em relação ao repertório de EA utilizado nessa atividade, o grupo de alunos malsucedidos lança mão de um número maior de EA do que os bem-sucedidos. Os alunos malsucedidos utilizaram em média 7,5 de EA diferentes, enquanto aqueles considerados bem-sucedidos têm uma média de 5,5 EA empregadas na última apresentação de seus trabalhos. O primeiro grupo se divide entre as EA de **METACOGNIÇÃO** e de **COGNIÇÃO** e o segundo se concentra nas EA de **COGNIÇÃO**. Cerca de 66% das EA de **COMPENSAÇÃO** são utilizadas pelo grupo de alunos malsucedidos, os outros 34%, pelos estudantes considerados bem-sucedidos. Esses dados contrariam o argumento de que os “bons” aprendizes de línguas usam mais EA do que aqueles considerados “maus” aprendizes (Paiva, 1998; Vandergrift, 2003; Figliolini, 2004). Uma das possíveis explicações para diferença entre os resultados apresentados aqui e aqueles reportados na pesquisas supracitadas pode estar no fato de que elas se baseiam em relatos de uso de EA pelos alunos e não na observação direta da implementação de EA em sala de aula. Ademais, foi observada apenas a etapa final de uma atividade e não todo o processo de construção desse trabalho.

Quanto às EA mais utilizadas nessa aula, **Estabelecer automonitoramento** tem 48 ocorrências e **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas**, 47. O uso desta é equilibrado, sendo utilizada especialmente pelos alunos que apresentavam uma boa fluência na LE. A utilização daquela, também, é bem distribuída entre os dois grupos. Isso pode indicar que, embora o foco dessa atividade esteja na fluência, os alunos da Turma 1 dão grande importância a correção gramatical. O que pode ser um fator positivo quando a imprecisão gramatical interfere na comunicação, mas pode ter

um aspecto nocivo, quando o excesso de policiamento por parte do aluno aumenta os níveis de tensão e prejudica a fluência.

**Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra** é a terceira EA mais utilizada (15 ocorrências). S1 e S17 foram as alunas que mais lançaram mão dessa EA. É interessante observar que ambas ficaram com a nota abaixo da média. Fato bastante compreensível, uma vez que essa EA só é registrada quando produz formas distintas daquelas consideradas padrão em inglês. **Ajustar ou aproximar mensagem** e **Repetir** ficaram em terceiro lugar com 11 ocorrências cada. S17 e S15, que também ficaram com a nota abaixo da média, são as estudantes que mais lançam mão dessas EA, respectivamente. **Interagir com os colegas** e **Esclarecer ou verificar o significado** ficaram em quarto lugar com 7 ocorrências cada uma. S4, S14 e S6 se destacam na implementação de **Interagir com os colegas**. Cabe salientar que essas três alunas fazem parte do grupo de alunos considerados bem-sucedidos. Tal fato indica a importância da interação não só para a dinâmica da aula, mas também para o desenvolvimento lingüístico.

Como se percebe, os dados obtidos na observação da última apresentação da Turma 1 indicam que parece não haver uma relação direta entre a quantidade de EA empregadas e o sucesso de um determinado aluno. Dos sete aprendizes que mais utilizaram EA, apenas S4 e S11 fazem parte do grupo de alunos considerados bem-sucedidos, o restante teve um rendimento abaixo da média (<7,0). Em relação ao uso de EA, o que deve fazer a diferença é a capacidade de o aluno identificar problemas na sua produção lingüística, implementar EA para tentar solucioná-los e avaliar sua implementação. Caso ela não seja produtiva, ele pode lançar mão de outras EA a fim de superar dificuldades. Nesse sentido, os colegas e professor podem ajudar na identificação de problemas e contribuir para o desenvolvimento das capacidades de sistematização e avaliação do uso de EA.

Na próxima subseção, são abordados os dados obtidos durante a observação da Turma 2. Em função de os alunos dessa turma apresentarem, em geral, um nível mais avançado de proficiência, os dados podem fornecer um contraponto para aqueles analisados na primeira fase da observação.

### **3.5.2 O Uso de Estratégias de Aprendizagem e o desempenho dos alunos da Turma 2**

No intuito de possibilitar uma visualização mais precisa, o Gráfico 3.2 estabelece uma relação entre o uso de EA e as médias obtidas pelos alunos na Turma 2. Nesse Gráfico, os alunos estão dispostos em ordem decrescente de acordo com sua média parcial na disciplina. O grupo de alunos bem-sucedidos (com média igual ou superior a 7,0) compreende de S21 a S5. O grupo de alunos considerados malsucedidos (com médias entre 6,9 e 3,5), vai de S18 até S20.

## Comparação entre a implementação de EA e o desempenho dos alunos da Turma 2

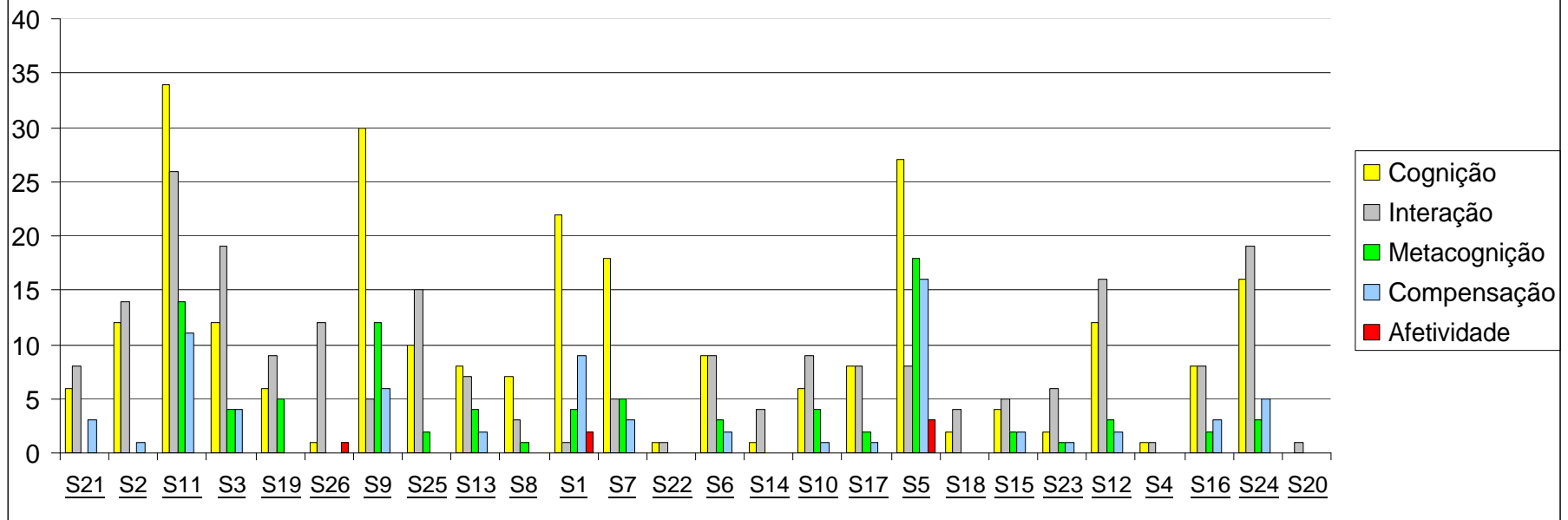


Gráfico 3.2 Relação entre o uso de EA e o desempenho dos alunos da Turma 2

O Gráfico 3.2 demonstra que, dos 26 alunos observados, 13 (50%) mostram preferência por usar as EA de **INTERAÇÃO**. É interessante notar que esse é o grupo de EA mais utilizado por 75% dos alunos que ficaram abaixo da média. Embora a interação seja considerada fundamental para a aprendizagem de uma LE, especialmente se a abordagem adotada é sócio-interacionista (Vygotsky, 1993), vale ressaltar que ela *per se* não é capaz de garantir o sucesso na aprendizagem. É de suma importância que o professor ou um colega mais proficiente auxilie o falante menos proficiente a completar a atividade ou reelaborar seu discurso a fim de produzir uma forma mais adequada ao momento de aprendizagem (Ohta, 2000, p. 75), seja em termos gramaticais ou em termos de articulação do conteúdo proposto em aula. É exatamente o conteúdo que parece ser o diferencial entre os alunos bem e malsucedidos no tocante ao uso das EA de **INTERAÇÃO**. O primeiro grupo, em geral, consegue articular melhor suas opiniões tanto em termos lingüísticos como em termos de compreensão e elaboração do conteúdo da disciplina (S11, S19, S9, S25 são bons exemplos disso). Em contrapartida, os alunos do segundo grupo parecem ou não ter compreendido bem os textos da disciplina (S15, S23, S24), ou, quando comparecem as aulas, parecem não ter se inteirado das leituras extraclasse (S18, S12, S4, S16).

Sete alunos (27%) demonstram preferência pelas EA do grupo de **COGNIÇÃO**. É mister observar que todos eles são considerados alunos bem-sucedidos. Enquanto quatro estudantes, dois do grupo de alunos bem-sucedidos e dois do grupo dos considerados malsucedidos, apresentam um empate técnico em relação ao uso de EA de **INTERAÇÃO** e de **COGNIÇÃO**. Esses dados demonstram que a capacidade de manipular a linguagem parece contribuir diretamente para o tipo de aprendizagem requerida na disciplina de Semântica e Pragmática, pois estas são as EA mais utilizadas, em sala de aula, pelos alunos que se saíram melhor nas avaliações. Resultado exatamente oposto àquele obtido na Turma 1 na qual os alunos considerados malsucedidos é que preferiram as EA de **COGNIÇÃO**. Talvez a justificativa para tal diferença esteja no fato de que, para T1, o foco da avaliação está no conteúdo, enquanto que para T2, na competência lingüística dos alunos.

Outra diferença observada entre o grupo de alunos bem-sucedidos e o dos malsucedidos da Turma 2 é que eles usam muito mais EA de

**METACOGNIÇÃO** do que aqueles considerados como melhores sucedidos na aprendizagem. A eficiência na implementação das EA desse grupo e o nível de contribuição delas para o desenvolvimento da LE vão depender das respostas obtidas nas interações e da avaliação feita pelo aluno.

Nenhum aprendiz da Turma 2 demonstra preferência pelas EA de **COMPENSAÇÃO**. S5, S11, S1 e S9 são os estudantes que mais utilizam EA desse grupo, especialmente **Usar a língua materna**, **Pedir ajuda** e **Evitar comunicação total ou parcialmente**. Elas são utilizadas, principalmente, quando eles têm dificuldade em expressar suas idéias ou em explicar algum dos tópicos de seus seminários. Isso pode indicar que quanto mais dificuldades em termos de comunicação o aluno tiver, maior será a necessidade de implementar essas EA. Conforme visto anteriormente, as três EA supracitadas requerem uma atenção especial dos interlocutores, pois elas tendem a contribuir para o desenvolvimento lingüístico em LE. Assim, quando o falante apresentar dificuldades em concluir sua idéia, é interessante que o interlocutor o auxilie a se expressar em LE. **Usar circunlocução ou sinônimo** pode ser uma alternativa interessante nesse caso.

As EA do grupo de **AFETIVIDADE** tiveram uma ocorrência mínima. S5, S1 e S26 são os únicos alunos que lançam mão das duas EA desse grupo. Como foram considerados apenas os momentos em que elas estão diretamente ligadas à aprendizagem, pode-se perceber que **Rir para aliviar tensão** e **Respirar fundo** são utilizadas apenas por alunos que estão muito nervosos em suas apresentações ou em momentos nos quais há falhas na comunicação. Sendo assim, a ocorrência das EA desse grupo parece depender da tarefa, do grau de nervosismo, da preparação prévia do aluno e do conhecimento lingüístico da LE.

Na Tabela 3.4, é traçado um paralelo entre o uso de EA e o desempenho dos alunos da Turma 2. Eles estão dispostos por ordem decrescente em relação à média obtida por eles na disciplina Inglês VII durante o primeiro trimestre de aula<sup>30</sup>. Posteriormente, nesta seção, serão confrontados os dados desta pesquisa com aqueles da revisão da literatura com vistas a compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem de LE.

---

<sup>30</sup> Os critérios de avaliação da Turma 2 se encontram no Anexo 5.

Tabela 3.4 Uso de EA por aluno da Turma 2






Estratégias de Aprendizagem:	S21	S2	S11	S3	S19	S26	S9	S25	S13	S8	S1	S7	S22
Interagir com os colegas (2.3.1.3)	6	12	12	14	8	12	4	12	7	3	1	4	1
Estabelecer automonitoramento (2.1.2.1)			13	3	5		12	2	4		4	5	
Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra (1.2.3.5)		1	6	2	2		8	5	4		9	6	
Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas (1.2.1.3)	1		17	1	2	1	8	2	1		4	3	
Fazer anotações (1.2.4.1)	1	5	3	7	1		9	1	3	5	2	5	1
Repetir (1.2.1.1)	2	1	7	1	1		3	2		1	7	2	
Esclarecer ou verificar o significado (2.3.1.1)	2	2	14	5	1		1	3				1	
Usar a língua materna (1.3.2.1)	2	1	4	4			2				5	1	
Fazer destaques no texto (1.2.4.3)	1	5	1	1			1			1		2	
Pedir ajuda (1.3.2.2)	1		2				2					1	
Evitar comunicação parcial ou totalmente (1.3.2.4)			2				2		1		3	1	
Usar mímica ou gestos (1.3.2.3)			3						1				
Associar o conteúdo novo com o já conhecido (2.1.1.1)			1	1						1			
Rir para aliviar tensão (2.2.1.2)						1					2		
Respirar fundo (2.2.1.1)													
Analisar contrastivamente (1.2.3.3)	1						1						
Estabelecer auto-avaliação (2.1.2.2)													
Ajustar ou aproximar a mensagem (1.3.2.6)											1		
Total de EA Usadas por Aluno	17	27	85	39	20	14	53	27	21	11	38	31	2



Tabela 3.4 (continuação) Uso de EA por aluno da Turma 2

Estratégias de Aprendizagem:	S6	S14	S10	S17	S5	S18	S15	S23	S12	S4	S16	S24	S20	Total
Interagir com os colegas (2.3.1.3)	9	4	8	8	2	4	5	3	15	1	5	15	1	176
Estabelecer automonitoramento (2.1.2.1)	3		4	2	14		2		3		2	3		84
Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra (1.2.3.5)			3	1	9		1	1	3		2	6		69
Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas (1.2.1.3)	2		2	5	6	2			3					60
Fazer anotações (1.2.4.1)	2	1					1	1			2	5		55
Repetir (1.2.1.1)			1	2	10		2		4		1			47
Esclarecer ou verificar o significado (2.3.1.1)			1		6			3	1		3	4		47
Usar a língua materna (1.3.2.1)					6		2	1			1	3		32
Fazer destaques no texto (1.2.4.3)	5				2				2	1	3	5		30
Pedir ajuda (1.3.2.2)					7				2		1	1		17
Evitar comunicação parcial ou totalmente (1.3.2.4)	1		1		3						1	1		16
Usar mímica ou gestos (1.3.2.3)	1													5
Associar o conteúdo novo com o já conhecido (2.1.1.1)														3
Rir para aliviar tensão (2.2.1.2)														3
Respirar fundo (2.2.1.1)					3									3
Analisar contrastivamente (1.2.3.3)														2
Estabelecer auto-avaliação (2.1.2.2)					1			1						2
Ajustar ou aproximar a mensagem (1.3.2.6)														1
Total de EA Usadas por Aluno	23	5	21	18	71	6	13	10	33	2	21	43	1	652

Legenda:

-  Cognição;
-  Metacognição;
-  Compensação;
-  Afetividade;
-  Interação.

Conforme se observa na Tabela 3.4, dos vinte e seis alunos que freqüentavam as aulas da Turma 2, oito ficaram com a nota abaixo da média – quase um terço da turma (~ 31%). Como foram analisadas as aulas que correspondem ao primeiro trimestre do ano, apenas as notas da primeira avaliação parcial foram levadas em consideração na Tabela 3.4. Embora, a título de comparação, parecesse mais coerente se considerar a nota final dos alunos da Turma 2, assim como aconteceu com a Turma 1, em função de a Turma 2 ter sido observada no primeiro trimestre de aula, pareceu mais prudente limitar a notas dos estudantes da segunda turma à primeira avaliação.

Nessa fase da pesquisa, é possível traçar um perfil estratégico dos alunos em sala de aula durante o período de observação. Em função de se ter sempre a mesma atividade durante as aulas observadas, o uso de determinadas EA mostrou-se bastante freqüente.

A partir da Tabela 3.4, pode-se observar que 75% dos alunos que lançaram mão de EA o maior número de vezes, ficaram com a nota acima da média na disciplina Inglês VII. No entanto, os 25% restante não obtiveram o mesmo resultado. Do grupo de estudantes que empregaram um número médio de EA, 89% fazem parte do grupo de aprendizes considerados bem-sucedidos, os outros 11% restante ficaram no grupo de alunos tidos como malsucedidos. Em contrapartida, 55% dos alunos que implementaram o menor número de EA ficaram no grupo dos malsucedidos e 45%, no grupo dos bem-sucedidos. Mais uma vez, percebe-se que a relação entre a implementação de EA e o desempenho dos alunos não é tão estreita assim, pois o grupo que mostrou a maior diferença entre o número de alunos tidos como “bons” e “maus” aprendizes, foi aquele que obteve um uso médio de EA. Tal fato pode sugerir que o equilíbrio no uso de EA parece ser maior indicador de sucesso do que a implementação excessiva.

A seguir, são destacadas algumas atitudes de determinados alunos da Turma 2 em relação a seu processo de aprendizagem que parecem ser mais

representativos dos grupos citados acima. Simultaneamente, é traçado um paralelo entre o comportamento deles em aula, o uso de EA e o desenvolvimento da competência comunicativa em LE.

Dentre os oito alunos que mais implementaram EA (S11, S5, S9, S24, S3, S1, S12, S7), destaque para S11. Ele ficou com a terceira melhor nota da Turma 2, teve o maior número (83) e a maior variedade (13) de EA observadas. As mais implementadas por ele foram: **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas** (17), **Estabelecer automonitoramento** (13), **Interagir com os colegas** e **Esclarecer ou verificar o significado** (ambas com 12 ocorrências). A partir de um trecho da apresentação desse aluno, pode-se ter uma idéia mais clara de sua atuação em sala de aula:

Exemplo 12 (37:40, 20/05/05):

S11: [...] If we change every teacher is a human being. Mary is teacher so Mary is a human being. It's possible, right? Because we have a, a, a... How can we say here? Every teacher is a human being that is **more large**. Teacher does, does not entails. **Remember the entailment? On the contrary** [...] Well, we can, we can see many other ... examples... any doubts **so far**? All right. We can, if you want we can see another examples. [...] And we **are going to** try to apply a little bit these concepts in some, in some thing<sup>0</sup> we **see**, we **watch** every day. We brought some movies, yes? Two or three, yes? (He ask this last question to his classmate who is operating the VCR) Yeah and we are going to see if you, if you have understood this kind of, of, of structure, ok? Can you? (He says that looking at his partner on this presentation) (1.3.2.4) (2.1.1.1) (1.2.3.5) (3x 1.2.1.3) (2.1.2.1) (2x 2.3.1.1)

No Exemplo 12, S11, que está apresentando seu seminário, tenta explicar que a relação de lógica para a Semântica Formal só funciona se a generalização feita na Sentença A for relativa a uma categoria mais abrangente do que aquela na Sentença B. Aqui, é possível observar que, para se comunicar com seus colegas, S11 lança mão de várias EA, reconhecendo suas dificuldades e encontrando alternativas para superá-las. Inicialmente, ele implementa a EA **Evitar comunicação parcial ou totalmente**, uma vez que parece não conseguir se lembrar da palavra adequada para completar sua frase. Em seguida, ele usa **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra** – uma das duas EA empregada por S11 que não contribuiu para correção gramatical - e produz a expressão *more large*, tradução literal da expressão em português: “mais amplo”, ao invés de usar a estrutura padrão em inglês *larger*. Depois, ele consegue **Associar o conteúdo novo com o já conhecido**, quando faz referência a uma aula anterior,

perguntando aos colegas: *Remember the entailment*<sup>31</sup>? Nesse caso, ele também usa a forma interrogativa da língua portuguesa, que não requer acréscimo de auxiliar no início da frase. Outra EA utilizada por S11, **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas** é vista em três momentos: no uso de *on the contrary*, de *so far* e de *am going to*. Por último, por meio de **Estabelecer automonitoramento**, ele consegue identificar um problema de escolha lexical e usa o verbo mais adequado para a situação: *watch*.

S9, responsável pela sétima maior nota da turma, foi a terceira aluna que mais implementou EA. Apesar de ser considerada uma aluna “exemplar” em relação a sua postura de estudante, ela tem algumas dificuldades no tocante à LE. A fala de S9 apresenta alguns problemas sintáticos, especialmente porque ela tende a usar a estrutura da forma afirmativa em frases interrogativas. No entanto, há o caso um pouco mais peculiar da aluna S3 que está entre aqueles que mais implementaram EA e ficaram com a nota acima da média.

S3 tirou a quarta melhor nota da turma e teve o quarto maior número de EA identificadas na Turma 2. Em relação ao seu comportamento em sala de aula, ela é assídua, organizada, sempre atenta às aulas, com material da disciplina em mãos e pronta para contribuir nos debates em sala de aula. Entretanto, um grande problema com S3 é sua produção lingüística em LE. Apesar de **Interagir com os colegas** ter sido a EA mais implementada por essa aluna, ela produz frases curtas, incompletas e truncadas, tem grandes dificuldades com a pronúncia e parece insegura com sua produção oral. Outras EA mais implementadas por S3 são: 2º- **Fazer anotações**; 3º- **Esclarecer ou verificar o significado**; 4º- **Usar a língua materna** e 5º- **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra**. Não obstante as segunda e terceira EA mais utilizadas por S3 terem sido produtivas, as outras duas parecem não ter contribuído para o desenvolvimento lingüístico dessa aluna, uma vez que não foi possível observar ganhos significativos na competência comunicativa dela durante o período de filmagem das aulas. Embora S3 tenha um repertório razoável de EA (10), sua produção lingüística

---

<sup>31</sup> A fala de S11 demonstra sua preocupação em fazer com que os colegas entendam suas explicações. Isso reforça o caráter comunicativo/interativo de sua apresentação.

limitada pode diminuir as oportunidades de ela empregar EA mais elaboradas ou avaliar seu desempenho oral mais detalhadamente. Tal fato pode sinalizar para a importância de o professor não se deter apenas em questões relativas ao conteúdo, mas também tentar contribuir para o desenvolvimento da produção lingüística dos alunos em LE.

Embora a nota obtida por S11 esteja de acordo com seu desempenho lingüístico e sua compreensão de conteúdo, as notas de S3 e S9 parecem indicar que T2 tende a privilegiar alunos com comportamento nos moldes mais tradicionais, que anatem, concordem com as observações feitas por ela e se esforcem para cumprir as atividades propostas, apesar de os resultados nem sempre serem satisfatórios. Sendo assim, T2 parece valorizar mais o esforço e o interesse dessas alunas do que o desempenho delas no tocante à competência lingüística. Ademais, a professora da Turma 2 não parece estar contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, o que vai de encontro aos princípios da IBC (Pally, 1997, p. 294).

Por meio da comparação do comportamento desses três estudantes, observa-se que, além de ter um bom repertório de EA, é preciso ser capaz de as utilizar conforme as suas necessidades. Isso é o que Brown (2000, p. 248), por exemplo, chama de competência estratégica. Ademais, os alunos que implementavam muitas EA e obtiveram um bom resultado nessa disciplina apresentavam um bom nível de competência comunicativa e pareciam ter se dedicado ao estudo dos conteúdos da disciplina. Esse parece ser o diferencial entre eles e aqueles que, não obstante o uso de muitas EA, acabaram ficando com uma nota abaixo da média (S12 e S24).

No caso das duas alunas citadas acima, S12, que tinha um nível de proficiência bom, faltou algumas aulas e quando se fazia presente, emitia comentários que demonstravam uma leitura desatenta dos textos da disciplina. Em contrapartida, S24 tinha uma participação ativa nas aulas, mas parecia ter dificuldade tanto na produção lingüística em LE quanto na compreensão dos tópicos discutidos em aula. O que mais chama a atenção no comportamento de S24 são seus questionamentos. Conforme vistos no Exemplo 11, eles demonstram uma compreensão equivocada do conteúdo, e seus argumentos parecem seguir uma lógica própria. O uso excessivo de **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra** (segunda EA mais

empregada por ela) pode ter atrapalhado seu desempenho lingüístico. A sua atuação em sala de aula parece indicar a necessidade urgente do desenvolvimento da Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva, especialmente no tocante à leitura e às capacidades de síntese e comparação. Nesse sentido, é compreensível que, apesar do grande número de EA implementadas, a aluna tenha ficado com a segunda pior média da turma.

O Segundo grupo é formado por alunos (S2, S25, S6, S13, S10, S16, S19, S17 e S21) que têm um bom nível de fluência e com a utilização média de EA. Com exceção de S16, que faltou em quatro das seis aulas analisadas, todos eles estão no grupo de alunos bem-sucedidos. Destaque para S2, que ficou com a segunda melhor nota da Turma 2. Ela empregou um número razoável de EA (27). Assim como os colegas de seu grupo, S2 mostra preferência por **Interagir com os colegas**.

Esse grupo de alunos, com exceção de S2, parece dar grande importância a sua produção lingüística. Dentre as EA de **COGNIÇÃO** mais empregadas por eles, destacam-se **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra, Repetir e Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas**. Em contrapartida, S2 prefere **Fazer destaques no texto e Repetir**. Além disso, ela está sempre atenta às aulas, traz o material da disciplina e parece fazer leituras prévias dos textos discutidos em aula. Novamente, observa-se a importância de os aprendizes se concentrarem no conteúdo, sem perder de vista a produção lingüística para terem um bom rendimento na LE.

O terceiro grupo é formado por alunos que implementam um número pequeno de EA e são considerados alunos malsucedidos. Ele é composto por S18, S15, S23, S4 e S20. A principal característica desse grupo é a apatia. S18 e S20, que têm um bom nível de proficiência em inglês, parecem não enxergar a contribuição do conteúdo da disciplina Inglês VII para sua formação. Os demais alunos, faltam com frequência e, quando em sala de aula, não interagem com o grupo e parecem não ter se inteirado das leituras pertinentes aos conteúdos discutidos em aula. Alguns deles apresentam dificuldades no uso da LE. Tal fato pode ter contribuído para o número pequeno de interações. Talvez se T2 tivesse implementado algumas macroestratégias, tais como: **Envolve todos os alunos na lição, Encoraje a tomada de riscos**,

**“Aumente” a autoconfiança dos alunos, Use o máximo de atividades em duplas ou grupos e Direcione as necessidades e os interesses dos alunos** (Richards & Rodgers, 2001; Brown, 2000), ela poderia ter conseguido resultados mais positivos com esses alunos. Aqui, depreende-se a importância do papel do professor na aprendizagem, além da necessidade de se ficar atento aos desejos e às motivações dos alunos.

Uma das grandes dificuldades em se estabelecer uma relação entre o desempenho dos alunos e perfil estratégico deles está na complexidade do tema. Uma análise excessivamente quantitativa se mostra insuficiente, uma vez que os níveis de sofisticação de uma determinada EA não são registrados em tal análise. Assim, **Interagir com os colegas**, por exemplo, vai ser igualmente computada se essa interação disser respeito a uma explicação complexa sobre um determinado conteúdo ou se ela se resumir a uma frase simples usada para sinalizar compreensão. Além disso, os critérios de avaliação de T2 parecem flutuar. Em alguns casos, ela parece privilegiar o comportamento dos alunos, em outros a competência lingüística. Sendo assim, a implementação das EA vai depender das características individuais. Nesse sentido, percebe-se a necessidade do desenvolvimento da metaconsciência dos alunos a fim de que eles possam escolher maneiras mais adequadas de superar suas dificuldades, seja em termos de compreensão do conteúdo ou em termos de desenvolvimento da LE.

### **3.6 Considerações acerca das turmas observadas**

Diferentemente da Turma 1, na Turma 2, os alunos não apresentaram as etapas de desenvolvimento de sua pesquisa. Isso pode ter sido um fator determinante no número de alunos reprovados na segunda fase deste estudo. Se comparados os níveis de produção entre os estudantes das Turmas 1 e 2, percebe-se claramente que, na primeira, os níveis de elaboração teórica ficaram bem acima daqueles da segunda. Isso se deve não só ao maior nível de engajamento dos alunos da Turma 1 nas aulas, mas também à oportunidade que eles tiveram de elaborar, receber sugestões da professora, da docente orientada e dos colegas e reelaborar seus artigos – Escrita Processual, um dos princípios da IBC (Larsen-Freeman, 2000, p. 144). É interessante observar que, embora os alunos da Turma 2 apresentassem, no

geral, um melhor nível de competência comunicativa, foram os alunos da Turma 1 que tiveram um maior desenvolvimento em relação ao estágio inicial.

Embora o caráter das disciplinas ministradas por T1 e T2 fossem muito semelhantes e ambas usassem a mesma abordagem pedagógica, é possível perceber que os objetivos gerais das duas professoras eram diferentes. Enquanto T1 primava pelo desenvolvimento da Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva e da utilidade do conteúdo aprendido na aula de LE, T2 parecia ter como objetivo principal a aprendizagem dos conceitos abordados em sua disciplina. Contrariando os princípios do Pós-Método, T2 parecia não conseguir estabelecer uma relação entre o estudo do conteúdo da Semântica e da Pragmática e o ensino de LE.

Outra diferença significativa entre as duas turmas é o nível de proficiência em LE. Enquanto grande parte dos estudantes da Turma 1 estava no nível intermediário, os da Turma 2 demonstram um nível intermediário-avançado. Isso parece ter afetado a participação dos alunos em suas respectivas turmas. Na primeira, os alunos se sentiam inseguros em relação a sua produção oral, mas compareciam a aula tendo lido o material. Ademais, o fato de esses aprendizes terem que fazer uma discussão prévia dos textos via correio eletrônico, contribuiu para o bom nível da discussão presencial. Em contrapartida, como os estudantes da Turma 2 se sentiam mais confiantes com o uso da LE e como a apresentação dos seminários ficou por conta de seus colegas, alguns deles leram apenas os textos de seus seminários e fizeram observações que pareciam muito mais baseadas numa compreensão superficial do conteúdo e no conhecimento de mundo deles do que nos textos selecionados para leitura da disciplina.

Com base no exposto acima, é possível perceber que vários fatores vão contribuir para o (in)sucesso na implementação das EA. Tradicionalmente, o tipo de atividade, os objetivos e o estilo de aprendizagem (Paiva, 1998; Figliolini, 2004, Passarella, 2005) têm sido indicados como os principais elementos que concorrem para a implementação bem-sucedida de EA. No entanto, numa perspectiva contextual, percebe-se que, em termos de ganhos lingüísticos ou até mesmo em nível de completude da atividade em questão, dois fatores podem desempenhar um papel importante: 1- a interferência do professor ou dos colegas e 2- o nível de metacsciência do aluno. No primeiro



caso, por meio do auxílio dos outros alunos e/ou do professor, o estudante pode sofisticar sua linguagem em termos de escolhas lexicais, sintaxe e pragmática. Nesse sentido, com a ajuda de outras pessoas, o aluno pode avançar no desenvolvimento da LE (Ohta, 2000; Gibbons, 2003). Da mesma forma, no segundo caso, o estudante pode traçar objetivos em relação a sua aprendizagem, ficar atento a sua produção lingüística, identificar erros e padrões que lhe causam maiores dificuldades e, até mesmo, observando seus interlocutores, perceber quando é necessário fazer ajustes na LE a fim de alcançar os objetivos pretendidos por ele.

A metacognição também se mostra um fator chave na avaliação da implementação das EA, pois, como visto especialmente nos Exemplos 2, 9 e 10, determinadas EA se mostram produtivas ou não-produtivas para os mesmos alunos no desenvolvimento da mesma atividade, só que em momentos diferentes. Sendo assim, parece interessante que o aluno consiga avaliar sua produção lingüística e desenvolva a capacidade de aproximá-la as formas consideradas padrão na LE.

## 4 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

O presente trabalho teve como objetivo principal identificar e analisar as EA implementadas por alunos matriculados nas disciplinas Inglês VII e VIII (dois últimos semestres) de um curso de Letras com habilitação em Inglês/Português e Respectivas Literaturas. Procurou-se fazer uma análise que levava em consideração o contexto de aprendizagem (abordagem pedagógica, atividade proposta, objetivos e a interação entre os alunos e o professor) e a utilização das EA.

Foi possível notar que os alunos de ambas as turmas observadas preferiram as EA de **COGNIÇÃO**. Em seguida, eles, em consonância com a abordagem de ensino adotada, utilizaram as EA de **INTERAÇÃO**. O terceiro grupo de EA mais utilizado pela Turma 1 e quarto pela Turma 2 foi o de **COMPENSAÇÃO**. As EA de **METACOGNIÇÃO** foram as terceiras mais utilizadas pela Turma 2 e as quartas mais implementadas pela Turma 1. As EA de **AFETIVIDADE** tiveram uma ocorrência mínima, ficando em quinto lugar em ambas as turmas. Esses dados indicam que os alunos tendem a se concentrar na manipulação e transformação da linguagem, especialmente por meio da interação, pois eles parecem reconhecer a importância desta não apenas para o desenvolvimento lingüístico, mas também para a negociação de significado. Os recursos compensatórios são preferencialmente utilizados pelos alunos com maiores dificuldades lingüísticas. Pode-se perceber a preocupação dos estudantes bem-sucedidos com a sua aprendizagem por meio da utilização de EA de **METACOGNIÇÃO** e a falta de habilidade de os alunos lidarem com questões que dizem respeito às emoções dada a baixa ocorrência das EA de **AFETIVIDADE**.

A simples utilização de EA não é capaz de garantir a aprendizagem, uma vez que cada grupo de EA tem suas especificidades e, por si, o sucesso de sua implementação vai depender de sua adequação ao contexto de aprendizagem. Nesse sentido, embora as EA de **COMPENSAÇÃO**, por exemplo, possam contribuir para que os alunos continuem utilizando a LE apesar de limitações, se esses alunos se derem por satisfeitos com as frases produzidas por meio delas e não se preocuparem em aprender a forma padrão

em LE, essas EA podem atrapalhar o seu desenvolvimento lingüístico. Outra questão interessante é a utilização das EA de **METACOGNIÇÃO**, uma vez que elas dizem respeito à organização da aprendizagem e são justamente os alunos que têm mais dificuldades que menos as utilizam. A baixa ocorrência das EA de **AFETIVIDADE** pode indicar que grande parte dos aprendizes de LE observados parecem não saber controlar com suas emoções para que elas não atrapalhem sua aprendizagem. Dessa forma, fica patente a necessidade de que os estudantes sejam educados para utilizar as EA. Com a intervenção do professor, parece mais fácil de os alunos ficarem atentos a sua aprendizagem e desenvolverem sua metacsciência. Assim, eles poderão se tornar co-responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Em termos gerais, as EA que se mostraram mais produtivas foram para o desenvolvimento da competência comunicativa foram: **Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas; Estabelecer automonitoramento; Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra; Interagir; Pedir ajuda; Esclarecer ou verificar o significado e Usar a língua materna**. As últimas quatro destacam a importância da interação nas aulas de LE, pois elas contam a colaboração dos interlocutores para auxiliar o aprendiz a se comunicar ou completar uma dada atividade.

A relação entre o uso de EA e o contexto de aprendizagem parece ser um dos grandes diferenciais entre os alunos bem-sucedidos e os malsucedidos. O primeiro grupo parece estar mais consciente de seu perfil de aprendizagem, dos objetivos da atividade em questão e da sua produção lingüística. Ele costuma responder a questões contextuais, lançando mão de EA e avaliando sua produtividade. Enquanto o segundo grupo, por vezes, parece acreditar que o simples conhecimento da LE garante o sucesso de sua aprendizagem. Em outros casos, eles têm dificuldades de administrar simultaneamente questões lingüísticas e de conteúdo. Nesse sentido, eles tendem a implementar EA mais ou menos desordenadamente sem levar em consideração a produtividade ou adequação ao momento de aprendizagem. Nesses momentos, fica evidente a necessidade de se adicionar às aulas um programa de educação de EA, porque, a partir daí, o professor pode auxiliar os estudantes a desenvolverem sua metacsciência e pode contribuir não só

para o desenvolvimento da LE, mas também para a aprendizagem do conteúdo.

Outro fato observado em relação ao contexto é a influência da abordagem pedagógica no comportamento dos alunos. Na Turma 1 por exemplo, a ansiedade de T1 em desenvolver a Proficiência Lingüística Acadêmica/Cognitiva dos alunos ocasionou um questionamento constante às opiniões dos estudantes. Isso parece ter influenciado no baixo número de interações espontâneas por parte deles. Em contrapartida, essa atitude parece ter contribuído para a qualidade dos artigos acadêmicos produzidos pelos estudantes. Na Turma 2, um clima um pouco menos tenso e o nível de questionamento proporcionaram um número maior de interações espontâneas. Outro fator que pode ter contribuído para o número maior de interações na Turma 2 é o nível de proficiência dos alunos. Entretanto, ficaram comprometidos o nível dos comentários e, em certo sentido, da formação acadêmica desses alunos, porque não parece ter sido “estabelecida uma fronteira” entre o que é conhecimento acadêmico e/ou científico e o que é senso comum nos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Nesse sentido, parece haver uma necessidade urgente de que os papéis nos processos supracitados, especialmente do nível superior, sejam renegociados. O comportamento de parte de alguns alunos observados indica que eles ainda relutam em assumir responsabilidade pela sua aprendizagem. Um dos grandes motivos do baixo período de duração das gravações da Turma 2, foram as discussões acerca do número de textos que deveriam ser lidos semanalmente. Embora o pedido de redução de leituras na disciplina tenha sido acatado, não houve uma melhoria no desempenho de alguns estudantes. Uma vez que o nível dos comentários deles demonstrava, em um número considerável de casos, uma leitura desatenta da bibliografia proposta.

Observou-se que a professora da Turma 1 desenvolveu um trabalho que não visava apenas à aprendizagem do conteúdo de sua disciplina. Ela tentou contribuir efetivamente para o processo educacional global de seus alunos, de maneira que eles pudessem, por meio da linguagem, ser incluídos ativamente numa sociedade onde cada um reconhecesse seu papel, fosse capaz de apontar soluções, visasse o bem comum, usando a língua como

instrumento de aquisição de conhecimentos e crescimento nos campos social, cultural e profissional (Kincheloe, 1997; Giroux, 1997).

Em relação à professora da Turma 2, a sua pouca experiência no ensino superior e a pouca familiaridade com o conteúdo da disciplina podem ter contribuído para que ela tivesse como objetivo principal a aprendizagem dos tópicos concernentes à Semântica e à Pragmática. Apesar da proposta de uma atividade que, em tese, propicia momentos de interação nos quais os alunos devem ser os responsáveis pela construção do conhecimento, ela, por vezes, sobrepunha a sua fala à dos alunos que estavam apresentando e fornecia as respostas para os questionamentos feitos pelos outros estudantes. Tal procedimento demonstra uma visão tradicional de ensino na qual o professor deve ser o grande detentor de conhecimento e cabe apenas a ele ensinar e ao aluno aprender. O grande perigo dessa postura está em subestimar a capacidade de compreensão e produção dos estudantes e em reforçar a crença de que a aprendizagem acontece apenas em nível vertical e nunca em nível horizontal. Postura completamente contrária aos pressupostos do sócio-interacionismo (Lantolf & Appel, 1994; Ohta, 2000; Scarpa, 2001).

#### **4.1 Algumas observações acerca do instrumento de pesquisa**

Quanto ao instrumento de identificação utilizado nesta pesquisa, uma sugestão na reelaboração do inventário de Oxford (1990) é que a EA **Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra** faça parte do subgrupo **Superar limitações na escrita e comunicação oral**, uma vez que grande parte do que foi observado como não-padrão em LE se justifica pela transferência de estruturas e de vocabulário da língua portuguesa para a LE. Além do mais, essa EA foi utilizada principalmente nos momentos de produção lingüística. Outra EA que pode auxiliar na produção lingüística em LE é **Analisar contrastivamente**, pois, se os alunos conseguirem observar semelhanças e diferenças em termos de estrutura, vocabulário e pronúncia entre a língua materna e a LE, eles podem evitar a transferência negativa daquela e, utilizar a estrutura e o vocabulário da língua materna apenas quando isso for produtivo.

A contribuição de **Fazer anotações** e **Repetir** na aprendizagem dos conteúdos deve ser observada mais atentamente. Parece interessante que se

investigue se existe sistematização no uso dessas EA e, ou seja, se quando os alunos as utilizam, eles o fazem com base no contexto da atividade e no seu estilo de aprendizagem, ou se a implementação delas é mecânica e aleatória. Por serem práticas associadas às abordagens de ensino tradicionais, elas podem estar sendo utilizadas mais por condicionamento do que por eficácia. Trazer esse questionamento à tona a fim de poder contribuir para o desenvolvimento da metacosciência do aluno. Assim, ele poderá optar por outras EA quando **Fazer anotações** e **Repetir** não se mostrarem produtivas.

## **4.2 Estratégias de Aprendizagem, o aluno e o professor de língua estrangeira**

As EA podem ser vistas como uma alternativa para que o estudante passe a ser co-responsável pela sua aprendizagem e tenha maneiras variadas de abordar atividades, de executar tarefas e de aprender determinado conteúdo. Conforme visto neste estudo, vários fatores vão influenciar o uso de EA e, conseqüentemente, os resultados do ensino de LE. Parece interessante que o professor esteja consciente desses fatores e tente propiciar a seus alunos mais oportunidades de interação para que possam, em conjunto, refletir sobre a melhor forma de alcançar os objetivos propostos.

Cabe ao professor também ficar atento ao seu comportamento em sala de aula e adotar uma prática pedagógica coerente com a sua filosofia de ensino e com os objetivos da disciplina que ele ministra. Esse profissional deve exercitar constantemente a capacidade de avaliar e adaptar sua abordagem de ensino. Nesse sentido, as macroestratégias podem servir como ponto de partida para esse exercício. Assim, ele pode estar mais próximo da proposta do Pós-Método, o professor como produtor de conhecimentos e não apenas consumidor de pesquisas. Ademais, ele deve estar atento às reações dos alunos e disposto a renegociar papéis e obrigações. Os resultados aqui observados apontam para a importância de que ele tente equilibrar o desenvolvimento lingüístico com a aprendizagem do conteúdo. Afinal, espera-se que os futuros professores de LE sejam capazes tanto de entender e teorizar sobre questões concernentes aos processos de ensino e aprendizagem de inglês quanto de ter um bom nível de competência comunicativa nessa mesma língua.

Os dados apresentados nesta pesquisa parecem indicar que, além de saber selecionar e implementar as EA mais adequadas para o desenvolvimento de determinada atividade, o aluno deve estar atento à eficiência dessa EA e lançar mão de EA alternativas que o ajudem a alcançar os objetivos desejados. Dessa forma, o papel de fatores contextuais parece fundamental. Nesse caso, ele deve transcender a atividade e conteúdo e contar com duas figuras fundamentais: os colegas e o professor. Essas figuras podem contribuir, principalmente, fornecendo uma avaliação implícita ou explícita do desempenho dos alunos, seja por meio de questionamentos, seja pelo engajamento na atividade proposta, ou ainda pela sinalização de que há algum problema na comunicação em LE. Considerando-se o caráter social da linguagem, e, conseqüentemente, da aprendizagem de línguas, em conjunto, parece mais fácil pensar em formas alternativas de otimizar a aprendizagem e resolver problemas. Cabe especialmente ao professor levar os alunos a identificarem formas alternativas de se aprender, de corrigir falhas na comunicação, de tentar localizar a origem desses erros e selecionar EA a fim de que eles sejam evitados ou remediados.

Parece de fundamental importância que o docente contribua para o desenvolvimento da metacosciência dos alunos. Assim, os estudantes podem ficar atentos ao seu processo de aprendizagem e se co-responsabilizar pelo mesmo, tomando atitudes que possam contribuir para seu desenvolvimento na LE. Esse é um trabalho que deve ser feito em conjunto, com todas as partes envolvidas assumindo seus compromissos e colaborando para que todos alcancem os objetivos desejados.

### **4.3 Limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas**

Uma das principais limitações deste estudo é o tratamento enfaticamente quantitativo desta pesquisa em função do tempo disponível para tratar tantos dados. Sendo assim, parece necessário desenvolver uma metodologia de pesquisa qualitativa que seja passível de ser executada em um mestrado. Outra sugestão é futuras pesquisas de cunho intervencionista nas quais os mesmo alunos possam ser acompanhados mais de perto por, pelos menos, dois semestres. Assim, poder-se-á ter uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, mais precisa das EA implementadas por eles. Ademais, se os

alunos puderem se conscientizar da importância de colaborar com o estudo, fornecendo informações além daquelas que puderem ser observadas, esses outros instrumentos de pesquisa poderão possibilitar uma triangulação de dados. Dessa forma, será possível sugerir EA, avaliar em que medida elas contribuem não só para a compreensão e retenção do conteúdo estudado, mas também para o desenvolvimento da LE e da capacidade de o aluno se responsabilizar pela sua própria aprendizagem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. The death of the method. *Plenary paper for the SGAV Conference*, Ottawa: Carleton University, 1991.
- BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: Kalaja & Barcelos (Eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, p. 7-33, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Teacher's and students' beliefs within a deweyan framework: conflicts and influence. In: Kalaja & Barcelos (ed.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, p. 171-199, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, v.2, p. 49-63, 1999.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 2000.
- CAMERON, D. *Working with Spoken Discourse*. London: SAGE Publications, 2001.
- CARSON, J. G. & LONGHINI, A. Focusing on learning styles and strategies: a diary study in an immersion setting. In: *Language Learning*, v.52, n.2, p. 401-438, Jun. 2002.
- COHEN, A. D. Studying learner strategies: how do we get information. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, p. 31-40, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman Limited, 1998.
- DICKINSON, L. Learner autonomy: what and how? In: Leffa, V. (Ed.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 2-12, 1994.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, p. 69-99, 2001.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

- EUBANKS, P. Poetics and narrativity: how texts tell stories. In: Bazerman, C. & Prior, P. (Eds.) *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, New Jersey.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 33-55, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. Introduction. In: FAIRCLOUGH, N. (ed.) *Critical Language Awareness*. England: Longman Group United Kingdom, p. 1-29, 1996.
- FIGLIOLINI, M. C. R. A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de letras. In: CONSOLO, D. A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP Editora, p. 109-129, 2004.
- FREITAS, A. C. de Aprendizagem consciente = aprendizagem eficiente? In: *Letras & Letras*, v.1, n.1. Uberlândia: Edufu, p. 59-72, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIBBONS, P. Mediating language learning: teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. In: *TESOL Quarterly* v.37, p. 247-275, 2003.
- GIROUX, H. A. Repensando a linguagem da escola. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas: Porto Alegre, p. 33-41, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas: Porto Alegre, p. 157-164, 1997b.
- GRADDOL, D. *The future of english? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century*. United Kingdom: The English Company (UK) Ltd, 2000. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>. Acesso em: 21 jun 2005.
- HALLIDAY, M. A. & HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HSIAO, T-Y. & OXFORD, R. Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. In: *The Modern Language Journal* v.86, p. 368-383, 2002.
- KINCHELOE, J. L. Modernismo e passividade cognitiva da educação técnica do professor. In: KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como*

*compromisso político: mapeando o pós-modernismo*. Artes Médicas: Porto Alegre, p. 11-25, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* v.28, p. 27-48, 1994.

\_\_\_\_\_. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly* v.35, p. 537-560, 2001.

LANTOLF, J. P. & APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: \_\_\_\_ (eds) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Company. p. 51-78, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. In: *Applied Linguistics*, v.18-2, Oxford: Oxford University Press, p. 141-165, 1997.

\_\_\_\_\_. *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas. Mercado das Letras, 2001.

MOTTA-ROTH, D. Being an e-fly on the wall, observing an EFL computer mediated teacher. In: TOMICH, L. M. B. et al (orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, p. 557-577, 2005.

\_\_\_\_\_. & HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial de gênero” de Ruqayia Hasan. In: J.L. Meurer, Bonini, A. & Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros: teóricas, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, p. 12-28, 2005.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, p. 51-78, 2000.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Georgetown: Oxford University Press, 1999.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Massachusetts: Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. In: *Letras & Letras*, v.14, n.1. Uberlândia: Edufu, p. 73-88, 1998.

\_\_\_\_\_. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: Paiva, V. L. M. de O. (org.) *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Belo Horizonte: Pontes, p. 9-28, 2001.

PALLY, M. Critical thinking in ESL: an argument for sustained content. In: *Journal of Second Language Writing*, v.6, n.3, p. 293-311, 1997.

PASSARELLA, L. The identification of speaking strategies used in speech production: non-instructed strategy use. In: TOMICH, L. M. B. et al (orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, p. 229-252, 2005.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINKER, S. *O Instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? In: *TESOL Quarterly*. v.24, n.2, p. 161-176, 1990.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

RUBIN, J. What the “good language learners” can teach us. *TESOL Quarterly* v.9, p. 41-51, 1975.

\_\_\_\_\_. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, p. 15-30, 1987.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2, p. 203-232. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. In: *Revista Linguagem e Cidadania*, v.12, 12/2004. Disponível em: [www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania/02\\_04/linguagem\\_e\\_cidadania%5Cartigo\\_002\\_0799\\_integral.htm](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_04/linguagem_e_cidadania%5Cartigo_002_0799_integral.htm)  
Acesso em: 18 fev 2005a.

\_\_\_\_\_. Um levantamento da literatura acerca das estratégias de aprendizagem no ensino de língua estrangeira. In: *Expressão*, v.1, n.1, p. 96-103, jan/jun 2005b.

SNOW, M. A. & BRINTON, D. M. Content-Based language instruction: investigating the effectiveness of the Adjunct Model. In: *TESOL Quarterly*, v.22, n.4, p. 553-575, 1989.

THOMPSON, I. Memory in language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, p. 43-56, 1987.

VANDERGRIFT, L. Orchestrating strategies use: toward a model of the skilled second language listener. In: *Language Learning* v.53, n.3, p. 463-496, 2003.

VILAÇA, M. L. C. As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SILVA, I. A. (org.). *Caderno de Letras - O Senhor das Linguagens*, v.20, n.1 Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Pontes, 1993.

WENDEN, A. Incorporating learner training in the classroom. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall International, p. 159-168, 1987.

\_\_\_\_\_. *Learner strategies for learner autonomy: training and implementing learner training for language learners*. London: Prentice Hall International, 1991.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers – a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

## **ANEXO 1 - Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas Revisto**

Obs.: As EA que puderam ser mais facilmente observadas nas aulas de língua estrangeira analisadas nesta pesquisa estão em negrito.

### 1.0- Diretas

#### 1.1 – Estratégias de Memória

##### 1.1.1 - Criar elos mentais:

- 1.1.1.1 – Reunir o insumo em grupos,
- 1.1.1.2 – Associar itens novos com itens conhecidos,
- 1.1.1.3 – Colocar as palavras novas no contexto.

##### 1.1.2 - Aplicar imagens e sons:

- 1.1.2.1 – Usar imagens visuais,
- 1.1.2.2 – Construir mapas semânticos,
- 1.1.2.3 – Usar palavras-chave.

##### 1.1.3 - Associar a ação (através de simulação ou gestos):

- 1.1.3.1 – Usar sensações ou respostas físicas,
- 1.1.3.2 – Usar técnicas que envolvam movimento e mudança.

#### 1.2- Estratégias de Cognição

##### 1.2.1 - Praticar a língua estrangeira:

- 1.2.1.1 – Repetir,
- 1.2.1.2 – Praticar sons ou a forma escrita das palavras,
- 1.2.1.3 – Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas,
- 1.2.1.4 – Combinar elementos conhecidos com elementos novos,
- 1.2.1.5 – Praticar com objetivo de se comunicar.

##### 1.2.2 - Receber e mandar mensagens:

- 1.2.2.1 – Localizar a idéia rapidamente,
- 1.2.2.2 – Usar ferramentas para receber e mandar mensagens.

##### 1.2.3 - Analisar e Refletir:

- 1.2.3.1 – Deduzir significados,
- 1.2.3.2 – Analisar expressões a partir de seus constituintes,
- 1.2.3.3 – Analisar contrastivamente (comparando as línguas),
- 1.2.3.4 – Traduzir,

- 1.2.3.5– Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra,**
- 1.2.3.6– Tentar fazer inferências.

**1.2.4 - Criar estrutura para o insumo e produção lingüística:**

- 1.2.4.1 – Fazer anotações,
- 1.2.4.2 – Fazer resumos,
- 1.2.4.3 – Fazer destaques no texto (ou escrever utilizando recursos que remetam ao significado),
- 1.2.4.4. – Internalizar frases prontas,
- 1.2.4.5 – Contextualizar,
- 1.2.4.6. – Pré-selecionar vocabulário para ser utilizado,
- 1.2.4.7 – Reconhecer cognatos.

**1.3– Estratégias de Compensação**

**1.3.1 - Inferir usando critérios:**

- 1.3.1.1– Usar pistas lingüísticas,
- 1.3.1.2– Usar outros tipos de pistas (gestos, usos de títulos, formato do texto).

**1.3.2- Superar limitações na escrita e comunicação oral:**

- 1.3.2.1– Usar a língua materna,
- 1.3.2.2– Pedir ajuda,
- 1.3.2.3– Usar mímica ou gestos,
- 1.3.2.4– Evitar a comunicação parcial ou totalmente,
- 1.3.2.5– Selecionar o assunto,
- 1.3.2.6– Ajustar ou aproximar a mensagem,
- 1.3.2.7– Inventar palavras no novo idioma
- 1.3.2.8– Usar circunlocução ou sinônimo.

**2.0- Indiretas**

**2.1 – Estratégias de Metacognição/Organização:**

**2.1.1- Concentrar sua aprendizagem:**

- 2.1.1.1– Associar o conteúdo novo com o já conhecido,
- 2.1.1.2– Prestar atenção,
- 2.1.1.3– Protelar a produção oral para se concentrar na compreensão.

**2.1.2- Avaliar sua aprendizagem:**

- 2.1.2.1 – Estabelecer automonitoramento,
- 2.1.2.2 – Estabelecer auto-avaliação.

**2.2 – Estratégias de Afetividade:**

**2.2.1- Diminuir a ansiedade:****2.2.1.1– Respirar fundo,****2.2.1.2– Rir,**

2.2.1.3– Correr riscos controlados,

2.2.1.4– Incentivar-se,

2.2.1.5– Recompensar-se.

**2.2.2 – Analisar seus sentimentos:**

2.2.2.1– Prestar atenção às indicações do seu corpo,

2.2.2.2– Comentar ou discutir seus sentimentos em relação à aprendizagem de LE com alguém.

**2.3 – Estratégias de Interação****2.3.1– Interagir****2.3.1.1– Esclarecer ou verificar o significado,****2.3.1.2– Pedir para ser corrigido,****2.3.1.3– Interagir com os colegas,****2.3.1.4– Interagir com falantes mais proficientes na língua estrangeira.**



## **ANEXO 2 - Perguntas Utilizadas na Entrevista via Correio Eletrônico**

No texto, LI refere-se a Língua inglesa.

- 1 Tiveste contato anterior ao ingresso no curso de Letras com a LI em cursos particulares ou no exterior? Em caso afirmativo, o quanto isso contribuiu para tua aprendizagem?
- 2 O que achas essencial para se aprender uma língua estrangeira? Por que escolheste estudar inglês?
- 3 Achas importante o estudo focado na gramática para se alcançar uma boa fluência?
- 4 Como avalias teu nível de conhecimento na língua? Cita alguns fatores que mais influenciam ou influenciaram teu conhecimento em LI.
- 5 Em qual das quatro habilidades sentes que tens mais dificuldade? Saberias determinar fatores responsáveis por isso?
- 6 Qual acreditas ser o papel do professor no processo de aprendizagem? E qual seria o papel do aluno?
- 7 Na tua opinião, o que mais influencia a aprendizagem de forma negativa?
- 8 Já estudaste outros idiomas? Em caso afirmativo, quais? Podes contar um pouco sobre tua experiência? Ela se assemelha à aprendizagem de LI?
- 9 Quais são as principais atitudes que tomas para melhorar tua aprendizagem?
- 10 Acreditas que uma sistematização de tua aprendizagem e uma reflexão sobre como aprendes ajudariam no teu desenvolvimento enquanto estudante de LI?

### ANEXO 3 - Convenções Utilizadas nas Transcrições

T1.: (Teacher one) Professora da primeira fase da observação.

T2: (Teacher two) Professora da segunda fase da pesquisa.

T.A: (Teaching Assistant) Docente orientada.

O.: (Observer) Observador e autor da pesquisa.

C.: (Contributer) Mestranda convidada para contribuir na avaliação dos trabalhos dos alunos.

S: (Student) os números que acompanham o “S” equivalem à ordem que os nomes dos alunos estão dispostos na chamada.

[...] Trecho omitido.

[UNIN] Trecho incompreensível.

... Junto a uma palavra quer dizer que essa palavra foi prolongada.

... Conota pausa.

Hmm conota hesitação.

( ) informações fornecidas para contextualizar o uso de estratégias.

0 indica ausência de item obrigatório na frase.

UNID não é possível identificar quem está falando.

/ Fala simultânea.

As sílabas ou palavras sublinhadas denotam a tonicidade dada pelo falante.

A informação entre parênteses logo após o número das estratégias indica o número de vezes que ela foi observada naquele trecho analisado.

Palavras com grafias não-padrão servem para tentar ilustrar como elas foram pronunciadas pelos alunos.

As palavras destacadas em negrito são exemplos das EA utilizadas pelos alunos.

Os alunos com os códigos de identificação sublinhados fazem parte da terceira fase da pesquisa.

## ANEXO 4 - Critérios de Avaliação Adotados na Turma 1<sup>32</sup>

ENGLISH VIII - 2004/2

<p style="text-align: center; margin: 0;"><b>Professor: XXXXXX</b>  <b>Room XXXX Phone no.:</b>  <b>XXXXXXXXXX</b>  <b>XXX@XXXXXX</b>  <b>XXXXXXXXXX</b></p>	<p style="text-align: center; margin: 0;"><b>Teaching Assistant:</b>  <b>XXXXXXXXXX</b>  <b>XXXX@XXXXXX</b></p>
--	---

### EVALUATION - GUIDELINES AND EXPECTATIONS

#### CRITERIA FOR THE ORAL PRESENTATION ASSESSMENT

CONTENT AND IDEAS	ORGANIZATION	LANGUAGE
1. Relevance of ideas/theoretical framework chosen 2. The presenter's ideas are backed up by research using a variety of resources. Clear focus 3. Capability of answering questions 4. Recent and relevant literature resources	5. Clearly stated theme and objectives 6. Recognizable argument structure 7. Visual resources 8. Clear conclusion and brief review of major points 9. Objectives clearly accomplished 10. Adequate data analysis/ review of the literature 11. Parts of the presentation hang together and make sense in the whole	12. Grammar 13. Pronunciation 14. Fluency 15. Cohesion & coherence

#### CRITERIA FOR THE WRITTEN EVALUATION

CONTENT AND IDEAS	ORGANIZATION	LANGUAGE
1. Relevance of ideas/theoretical framework chosen 2. Clear focus 3. Recent and relevant literature resources	4. Clearly stated theme and objectives 5. Parts of the presentation hang together and make sense in the whole	6. Grammar 7. Cohesion & coherence

<sup>32</sup> Esta tabela, com os critérios de Avaliação da Turma 1, foi confeccionada pela professora da turma e sua docente orientada. Essa mesma tabela foi entregue aos alunos uma semana antes da apresentação deles.

### ANEXO 5 - Critérios de Avaliação Adotados na Turma 2<sup>33</sup>

Prova Escrita	Apresentação dos Seminários	Artigo Acadêmico	Nota final do Semestre
25%	25%	50%	100%
Critérios:	Critérios:	Critérios:	
Não foram disponibilizados até o término dessa dissertação.	Não foram disponibilizados até o término dessa dissertação.	1. Organização retórica do artigo acadêmico;	
		2. Nível de elaboração da Revisão da literatura;	
		3. Exploração argumentativa do tema;	
		4. Clareza na elaboração da análise, dos argumentos;	
		5. Questões relativas à língua inglesa.	

<sup>33</sup> Dados fornecidos pela professora da Turma 2 via correio eletrônico.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.