



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

OSEAS BEZERRA VIANA JÚNIOR

**(RE) CONSTRUINDO A NOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
CONTEXTO INTERACIONAL DE SALA DE AULA**

Salvador
2006

OSEAS BEZERRA VIANA JÚNIOR

**(RE) CONSTRUINDO A NOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
CONTEXTO INTERACIONAL DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia,
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Letras e Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima

Co-orientador: Prof^a. Dr^a. América Lúcia César

Salvador
2006

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa – UFBA

V614 Viana Júnior, Oseas Bezerra.

(Re) construindo a noção de estratégias de aprendizagem em contexto interacional de sala de aula / Oseas Bezerra Viana Júnior. – 2006.

185f. : Il + apêndices e anexos.

Orientador : Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. América Lúcia Cesar.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2006.

1 , Cognição. 2. Conscientização. 3. Interação. 4. Emoções e cognição. 5. Análise de interação em educação I. Lima, Luciano Rodrigues. II. Cesar, América Lúcia. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. IV. Título.

CDU – 37

CDU – 37.1523

Dedico toda essa conquista à
Minha família, por ter me apoiado em todos os momentos mais difíceis em que precisei.
Meus pais, em especial, pela confiança que sempre depositaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pelos momentos que pude sentir sua presença, cuidado e saber que não estava só em meio a tantas novidades, por vezes, assustadoras.

Agradeço a minha família como um todo por acreditar no meu sonho e por me ajudar a realizá-lo. Sem vocês, tudo seria mais difícil.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Luciano Rodrigues Lima, pela confiança, dedicação e estar sempre pronto para ouvir e dar seus conselhos e valiosas críticas, que só me ajudaram a ser um melhor profissional.

Agradeço a Cristiane, Laís, Augusta, Débora e Wilson, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, pela paciência, dedicação e por sempre poder contar com vocês.

Agradeço ao Curso de Extensão da UFBA, nas pessoas da Professora Doutora Denise de Menezes Scheyerl e Professor Robério de Matos, por terem aberto um espaço para que a coleta dos dados fosse conduzida neste local. Não poderia deixar de mencionar o apoio durante todo o tempo - antes e depois de a coleta dos dados haver sido realizada.

Agradeço a Dona Dália, minha segunda mãe – talvez terceira, por já haver outras na frente – pelo carinho, paciência e suporte durante esses dois anos de curso.

Agradeço, em especial, aos alunos da turma de Iniciante, do Curso de Extensão da UFBA por terem colaborado em participar da pesquisa, e nunca demonstrarem qualquer indisposição no preenchimento daquela quantidade de questionários e na realização das entrevistas.

Faço um agradecimento muitíssimo especial a Professora Doutora América Lucia César, pelo incentivo, paciência, cuidado. Enfim, por ser você.

Agradeço a(s) Claudia(s), Martins e Mesquita, pelo companheirismo, pelas nossas saídas, bate-papo, e por estarmos falando sobre aquilo que mais gostamos a língua.

E, por fim, agradeço aos meus amigos pelos momentos de trocas de idéias, especialmente a Susi, pelo suporte, que vai bem mais além do que simplesmente um momento profissional, e alcança outros domínios, que jamais serão esquecidos.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo tentar identificar a contribuição das estratégias de aprendizagem de línguas, especialmente as metacognitivas, como um dos recursos, que podem auxiliar os alunos a superar as dificuldades encontradas em seu processo de aprendizagem. Para observar tal contribuição, foi necessário mapear quais eram essas dificuldades, enquanto eles realizavam as atividades que envolviam sua habilidade oral, bem como se houve um aumento em seu nível de consciência quanto ao uso das estratégias de aprendizagem. Para alcançar tais objetivos, este trabalho utiliza a metodologia de cunho etnográfico, na qual, faz-se possível utilizar questionários, entrevistas, diários de campo e observação participante. A pesquisa foi realizada em um contexto de aprendizagem formal com um grupo do Curso de Extensão de língua inglesa da UFBA, formado por vinte e um alunos, dos quais uma parte era bolsista. A pesquisa apontou a interação sócioafetiva como um dos principais fatores que podem contribuir ou dificultar na aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem – Metacognição – Interação

ABSTRACT

This dissertation aimed at identifying language learning strategies contributions, namely the metacognitive ones, in order to help student overcome difficulties in their learning process. For so, it was necessary to map the difficulties they mentioned while they were practicing their oral skill as well as to observe if there was a consciousness raising of the strategy usage. For achieving such objectives, this work was based on ethnographic methodology in which questionnaires, participant observation, interviews and diaries were possible to use. The research was carried out in a formal setting at Curso de Extensão de língua inglesa da UFBA with a grupo formed by twenty one students where most of them had a scholarship. The research also showed, as the main result, socioaffective interaction as one of the main factors that can contribute or constrain learning.

Keywords: Language learning strategies – Metacognition - Interaction

LISTA DE ABREVIATURAS

LE	Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
IEAL	Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas
GI	Grupo I – Alunos que apresentavam dificuldades generalizadas
GII	Grupo II – Alunos que apresentavam proficiência elevada no uso da língua estrangeira

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação das estratégias em cada parte do IEAL	53
Quadro 2 – Quantificação das estratégias de aprendizagem no I questionário de sondagem	84
Quadro 3 – Quantificação das estratégias no I questionário de sondagem entre o GI e o GII	90
Quadro 4 – Resposta dos alunos na 1 questão do II questionário de sondagem	108
Quadro 5 – Resposta dos alunos na 1 questão do II questionário de sondagem	110
Quadro 6 – Resultado da primeira questão do questionário sobre ansiedade	114
Quadro 7 – Auto-avaliação do desempenho oral dos alunos	115
Quadro 8 – Resultado da ansiedade dos alunos no momento da interação social	116
Quadro 9 – Média das estratégias de aprendizagem de acordo com o IEAL	121
Quadro 10 - Estratégias de aprendizagem relatadas na segunda parte do IEAL: questões abertas	123
Quadro 11 – Nível de consciência e uso de outros meios para aprender a LE	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Resultado comparativo entre o GI e o GII em relação à sua oralidade	92
Tabela 2 –	Uso das estratégias de Memória - IEAL – parte A	98
Tabela 3 –	Uso das estratégias Cognitivas – IEAL parte B	103
Tabela 4 –	Uso das estratégias Compensatórias e Metacognitivas – IEAL partes C e D	104
Tabela 5 –	Comparação entre os I e II questionários de sondagem no GI e no GII	111
Tabela 6 –	Estratégias Sociais e Afetivas – IEAL partes E e F	119

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS MOMENTOS DA PESQUISA.....	20
2.1.	<i>Aprendizagem de língua estrangeira: novos contextos e novas reflexões no processos de ensino/ aprendizagem.....</i>	22
2.2.	<i>Localizando as estratégias de aprendizagem: Psicologia Cognitiva.....</i>	25
2.3.	<i>Localizando as estratégias de aprendizagem: teorias de Aquisição de uma L2.....</i>	27
2.4.	<i>Definição e classificação das estratégias de aprendizagem: problema teóricos.....</i>	30
2.4.1.	<i>Definição de estratégias de aprendizagem.....</i>	31
2.4.2.	<i>Classificação das estratégias de aprendizagem: modelos e taxinomias.....</i>	40
2.4.2.1.	<i>Modelo de Rubin (1987).....</i>	42
2.4.2.2.	<i>Modelo de O’Malley e Chamot (1990).....</i>	42
2.4.2.3.	<i>Modelo de Oxford (1990).....</i>	43
2.5.	<i>Estratégias metacognitivas.....</i>	45
3.	CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	47
3.1.	<i>Parte I – Instrumentos utilizados na pesquisa.....</i>	48
3.1.1.	<i>Diários de campo.....</i>	49
3.1.2.	<i>Questionários específicos.....</i>	50
3.1.2.1.	<i>Fichas de informantes.....</i>	51
2.1.2.2.	<i>Inventário das Estratégias de Aprendizagem de Línguas - IEAL.....</i>	52
3.1.3.	<i>Diários reflexivos.....</i>	53
3.1.4.	<i>Gravação das aulas.....</i>	54
3.1.5.	<i>Entrevistas.....</i>	55
3.2.	<i>Parte II – Perspectiva metodológica.....</i>	56
3.2.1.	<i>O contexto da pesquisa.....</i>	58
3.2.2.	<i>A triangulação dos dados.....</i>	59
3.3.	<i>Parte III – Universo da pesquisa: o curso de extensão da UFBA.....</i>	60
3.3.1.	<i>A avaliação.....</i>	61
3.3.2.	<i>Metodologia utilizada no curso.....</i>	61

3.3.3.	<i>Os sujeitos da pesquisa.....</i>	62
4.	<i>CAPÍTULO 3 – QUESTÕES DE APRENDIZAGEM: CONHECENDO OS INFORMANTES.....</i>	67
4.1.	<i>Período de observação.....</i>	68
4.1.1.	<i>O nível do grupo.....</i>	69
4.1.2.	<i>A participação dos alunos.....</i>	69
4.2.	<i>Período de intervenção.....</i>	70
4.2.1.	<i>I Questionário de sondagem.....</i>	71
4.2.1.1.	<i>Crenças: o processo de aprendizagem.....</i>	73
4.2.1.2.	<i>A relação com o outro na aprendizagem.....</i>	75
4.2.1.3.	<i>As questões lingüísticas.....</i>	81
4.2.1.4.	<i>As atitudes dos alunos em relação ao erro.....</i>	82
4.2.1.5.	<i>O repertório das estratégias de aprendizagem.....</i>	84
4.3.	<i>A divisão do grupo.....</i>	86
4.4.	<i>Checagem do desempenho, dificuldades e estratégias na oralidade.....</i>	92
5.	<i>CAPÍTULO 4 – APROFUNDANDO AS QUESTÕES DE APRENDIZAGEM.....</i>	97
5.1.	<i>Questionário IEAL – parte A.....</i>	98
5.2.	<i>Questionário IEAL – arte B.....</i>	100
5.3.	<i>Questionário IEAL – partes C e D.....</i>	104
5.4.	<i>II Questionário de sondagem.....</i>	107
5.5.	<i>Verificação da ansiedade dos alunos.....</i>	113
5.6.	<i>Questionário IEAL – partes E e F.....</i>	118
5.7.	<i>Uso total das estratégias de aprendizagem.....</i>	121
5.8.	<i>Estratégias metacognitivas na resolução das dificuldades de aprendizagem.....</i>	126
6.	<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	132
7.	<i>REFERÊNCIAS.....</i>	138
	<i>APÊNDICE A – Fichas de informantes.....</i>	<i>144</i>
	<i>APÊNDICE B – Questões acrescentadas em cada parte do IEAL.....</i>	<i>145</i>
	<i>APÊNDICE C – Diários reflexivos.....</i>	<i>146</i>
	<i>APÊNDICE D – Questionário de entrevista semi-estruturado.....</i>	<i>147</i>
	<i>APÊNDICE E – Resultado do questionário Fichas de informante.....</i>	<i>148</i>
	<i>APÊNDICE F – I questionário de sondagem.....</i>	<i>149</i>
	<i>APÊNDICE G – Resultado do I questionário de sondagem.....</i>	<i>150</i>

APÊNDICE H – Divisão da turma dados do GI	152
APÊNDICE I – Resultado comparativo quanto ao uso das estratégias de aprendizagem entre o GI e o GII no I questionário de sondagem.....	154
APÊNDICE J – Checagem do desempenho, dificuldades e estratégias de aprendizagem...	155
APÊNDICE K – Resultado da segunda parte do IEAL parte A, referente às estratégias específicas utilizadas por cada um dos grupos.....	156
APÊNDICE L – Estratégias específicas do GI e GII na parte B do IEAL.....	157
APÊNDICE M – Resultado entre os grupos quanto ao IEAL – parte C e D.....	158
APÊNDICE N – II questionário de sondagem.....	159
APÊNDICE O – Resultado das dificuldades relatadas por ambos os grupos no II questionário de sondagem.....	160
APÊNDICE P – Resultado da II quantificação das estratégias de aprendizagem – grupos I e II de acordo com o II questionário de sondagem.....	161
APÊNDICE Q – Resultado das dificuldades relatadas por ambos os grupos no II questionário de sondagem.....	162
APÊNDICE R – Questionário com foco na ansiedade dos alunos.....	163
APÊNDICE S – Questionário IEAL partes E e F.....	164
ANEXO 1 – Autorização dos alunos para a realização da pesquisa.....	166
ANEXO 2 – Classificação segundo Rubin 1987.....	167
ANEXO 3 – Classificação segundo O’Malley e Chamot 1990.....	168
ANEXO 4 – Modelo de classificação de Oxford – 1990.....	160
ANEXO 5 – Inventário das estratégias para aprendizagem de línguas – IEAL.....	170
ANEXO 6 – Projeto piloto do curso de extensão da UFBA.....	173
ANEXO 7 – Interpretação do questionário do IEAL – Rebecca Oxford (1990).....	177

“Todo trabalho criativo é, na essência, solitário, porque a disciplina e o método assim o exigem. Contudo, o resultado final, aquele que o público por fim pode apreciar, é fruto de uma interioridade conjunta que motiva, une e congrega o esforço, o trabalho, a intuição e o talento de múltiplas pessoas que conosco aceitam assumir tão grande desafio. Nenhum ato criativo é por isso fruto de um homem só.”

Pedro Abrunhosa

INTRODUÇÃO

O interesse pela linguagem, as formas pelas quais como as pessoas interagem por seu meio, e o poder que esta exerce no mundo sempre fascinaram homens e mulheres durante a história da humanidade. A linguagem simbólica, característica constituinte da condição humana, é motivo de espanto para os vários pesquisadores que tratam do uso da linguagem. É, portanto, de certa forma, inebriante observar uma criança que, como um passe de mágica, começa a balbuciar as primeiras sílabas, palavras, frases, e depois interage com adultos sem apresentar dificuldades.

No entanto, quando tratamos da complexa atividade, que envolve a aprendizagem de uma língua estrangeira, esta nos deixa diante de um paradoxo, como nos apresenta Revuz (1998, p. 213):

como é que o ‘filhote de homem’, tão frágil física e intelectualmente, tem sucesso na façanha de aprender a falar em um tempo recorde, e [lhe é] tão difícil repetir essa proeza quando, já crescido, autônomo, dotado de uma enorme quantidade de saberes e de instrumentos intelectuais, ele acomete uma língua estrangeira?

Assim, muitos dos alunos adultos, na tentativa de aprender uma língua estrangeira (LE), sentem-se “acorrentados” por não conseguirem expressar aquilo que, com tanta facilidade, seria feito em sua língua materna. Esse fato tem chamado a atenção de pesquisadores, especialmente, na Lingüística, na Psicologia e todas as ramificações das ciências da linguagem e áreas afins. Basta olhar nos periódicos e revistas especializadas nessas áreas que se terá uma noção significativa dessa busca por explicar ou descrever como a língua é

adquirida ou usada, seja enfatizando um aspecto social, interacional, cognitivo ou envolvendo os três. Assim, a depender do modo pelo qual a língua é vista, tenta-se elucidar qual seria a melhor maneira de ensiná-la ou aprendê-la.

Ao olhar longitudinalmente para o ensino de línguas, vêem-se as diferentes formas que caracterizam as crenças de como ela deveria ser ensinada/aprendida. Notam-se, porém, que, apesar de tal variedade de métodos e abordagens¹, como o Método da tradução, áudio-lingual até a Abordagem comunicativa e Método eclético, dentre outros, pelo menos, uma questão é comum entre eles: em qualquer um dos métodos ou abordagens utilizadas, alguns dos alunos aprendiam a falar ou apresentavam uma maior proficiência em sua aprendizagem, enquanto outros, embora situados no mesmo contexto, caracterizavam-se por demonstrar dificuldades generalizadas. Nesse sentido, uma questão parece permear todos os estudos que enfocam a aprendizagem de uma língua estrangeira: por que alguns alunos aprendem; e outros, não?

Na realidade, diante de tantas dificuldades que os alunos enfrentam para aprender outra língua, especialmente se forem levados em consideração que há vários fatores que contribuem para a sua *Não* aprendizagem – como, por exemplo, o pouco tempo disponível para a prática oral, o fato de as aulas ocorrerem, normalmente, em dois encontros semanais, fazendo com que o contato com a língua se torne esporádico –, talvez, a pergunta mais correta a ser feita não seria essa acima apontada, mas sim como os alunos conseguem aprender se as circunstâncias lhes são tão desfavoráveis. No entanto, eles conseguem realizar tal façanha.

Ao longo dos anos, como professor de inglês, essas mesmas questões, subjacentes à aprendizagem e que incitaram a curiosidade de outros pesquisadores, também me serviram de motivação para este estudo.

¹ Encontramos essa distinção em Richards e Rodgers (1986), para quem o primeiro termo, método, refere-se a um conjunto mais específico de passos utilizados na sala de aula, ou seja, os passos dados para atingir os objetivos, enquanto que o último, abordagem, diz respeito às crenças que englobam determinados métodos.

Corroboro com a idéia do aluno como participante ativo em sua aprendizagem e com o entendimento de que a maneira pela qual ele aborda um problema difere das formas pelas quais outros o abordam, pois são seres únicos e, portanto, sua individualidade precisa ser respeitada.

Essa questão se alinha aos estudos realizados por Rubin (1972), O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990), Wenden (1991) que, por um lado, atribuem às estratégias de aprendizagem um caráter individualizante, ou seja, os alunos são vistos de forma única, desenvolvem suas próprias estratégias. Por outro, o uso de tais estratégias caracteriza uma maior proficiência em relação aos outros alunos do grupo (RUBIN, 1972).

Segundo Rebecca Oxford (1990), “as estratégias são passos dados pelos alunos a fim de desenvolverem sua própria aprendizagem (p. 1)²”, enfatizando, assim, um caráter que proporciona a individualidade do aluno em seu processo de aprendizagem, na espera de promover uma melhora em sua proficiência. Tendo, então, esse aluno com suas características individuais e, ao mesmo tempo, sendo participante ativo no processo de aprendizagem como meta principal deste estudo, esta pesquisa teve como objetivos:

- descrever o uso das estratégias de aprendizagem, sobretudo as metacognitivas, na oralidade dos alunos de uma turma de iniciante básico do Núcleo de Extensão da UFBA.
- identificar quais as principais dificuldades apontadas por eles na tentativa de utilizar sua habilidade oral;
- investigar se as estratégias de aprendizagem contribuíram para uma maior efetivação em sua aprendizagem, ajudando-os a superar as dificuldades encontradas.

² De agora em diante, todas as traduções referentes à citação de textos em língua estrangeira serão de minha responsabilidade.

Assim, este estudo busca contribuir para uma melhor compreensão de como se dá o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em um contexto de aprendizagem formal, considerando-se as várias nuances da interação, seja entre os próprios alunos e/ou professor em vários níveis, tais como: as relações de classe, de contexto, e o seu papel nesse processo.

Decidiu-se por uma pesquisa de cunho etnográfico, por melhor se adequar para o cumprimento dos objetivos propostos. Para tanto, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, tais como: questionários, diário de campo, entrevistas, observação participante, diários reflexivos, se enquadram nos pressupostos que caracterizam o tipo de pesquisa escolhido.

A pesquisa foi dividida em dois momentos: o primeiro teve como foco familiarizar-se com os alunos e tentar estabelecer uma relação de confiança entre eles e o professor/pesquisador. Nesse período, procurei observar como era a postura dos alunos em sala e como ocorriam as interações orais na LE. No segundo momento, busquei tanto mapear quais eram as principais dificuldades dos alunos, quando estavam diante das atividades orais, bem como ensinei as estratégias de aprendizagem como forma de ajudá-los a superar tais dificuldades.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2004, no Curso de Extensão da UFBA, com um grupo de vinte e um alunos, do nível básico. Devo esclarecer que, o curso era distribuído em oito semestres, dos quais, dois constituíam o nível básico, dois o nível intermediário, dois o avançado e, por fim, os dois últimos chamados de Proficiência. Os participantes da pesquisa se encontravam no primeiro dos dois semestres do nível básico.

Nos primeiros dias de aula pedi o consentimento dos alunos no que tange a sua participação como colaboradores do estudo. Essa atitude foi necessária tendo em vista questões éticas que envolvem a pesquisa com humanos, como rege a resolução brasileira nº 196 de 16 de outubro de 1996, em que se obriga o consentimento livre e esclarecido dos

participantes em uma pesquisa. Dessa forma, recolhi a assinatura de todos os alunos³ na primeira semana de aula. No entanto, neste trabalho, foram utilizados nomes fictícios, pois os alunos concordaram em participar como sujeitos da pesquisa, desde que sua identidade fosse preservada.

Quanto à organização do trabalho, ele se encontra disposto em quatro capítulos: o primeiro deles, intitulado *Primeiros momentos de pesquisa*, propõe-se a discutir como as estratégias de aprendizagem se inseriram nos estudos da aprendizagem de línguas, notadamente, nas áreas da Psicologia e Aquisição de uma Segunda Língua (L2), destacando suas principais definições e classificação nas pesquisas sobre tais estratégias. O capítulo 2, intitulado *Explicitação da metodologia*, aborda o tipo de pesquisa realizado, quais os instrumentos utilizados, bem como faz referência a como se deu a análise dos dados. O capítulo 3, *Questões de aprendizagem: conhecendo os sujeitos da pesquisa*, apresenta de maneira mais profunda as atitudes dos alunos, seu contexto social, quais foram os resultados, bem como as interpretações que chegamos, resultantes da primeira fase da pesquisa, tendo por base os questionários aplicados nessa fase. O quarto e último capítulo, *Aprofundando as questões de aprendizagem*, apresenta de forma mais detalhada como partimos de um conhecimento mais superficial, ainda em construção durante aquelas primeiras aulas, visto no capítulo 3, para entendermos melhor como os alunos utilizaram as estratégias de aprendizagem, e quais as principais diferenças de aprendizagem entre os alunos, vistas a partir dos questionários aplicados, e quais os fatores que estavam implicados no uso de tais estratégias.

A conclusão apresenta quais foram os principais resultados que a pesquisa atingiu, bem como aberturas para possíveis pesquisas futuras relacionadas ao tema, o qual não pode ser exaurido em apenas um semestre.

³ Para a preservação das identidades dos alunos, preferimos não anexar o documento com as assinaturas, porém o documento se encontra a disposição para qualquer eventualidade.

CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS MOMENTOS DA PESQUISA

Cada vez mais tem havido um crescente interesse na busca por aprender uma ou mais línguas estrangeiras. Basta observar a quantidade de escolas de idiomas existentes que oferecem tais serviços, utilizando as mais variadas abordagens, metodologias ou técnicas de ensino. A motivação dos alunos que procuram tais escolas varia de acordo com seus objetivos, podendo estes se caracterizar por questões relacionadas a emprego, identificação com a língua, satisfação pessoal, a obrigação que os pais impõem aos filhos, com o argumento de estarem pensando em seu futuro, ou até mesmo, pelo desejo de se sentir parte de um mundo globalizado.

No entanto, paralelamente a esse fenômeno, os professores, muitas vezes, testemunham, com desalento, o fracasso de vários de seus alunos que não conseguem completar o objetivo de tornarem-se proficientes na língua-alvo. Esse fato, embora devesse caracterizar a exceção na aprendizagem de línguas estrangeiras, é justamente, como afirma Revuz (1998), o seu exposto que a caracteriza.

Ainda inerente a esse fenômeno, podem-se destacar, pelo menos, duas características bastante peculiares que se tornam salientes no processo de aprendizagem: primeiro, em vários desses casos, os alunos que não conseguem a proficiência desejada demonstram ser assíduos nas aulas, são participantes nas atividades propostas e sempre se esforçam para utilizar ao máximo cada aspecto da língua que lhes foi ensinado. Segundo, e em contraposição ao primeiro aspecto, há um outro grupo de alunos que se destaca,

exatamente, pela sua alta proficiência, embora ambos os grupos estejam inseridos no mesmo ambiente de sala de aula, expostos às mesmas técnicas, métodos e abordagens de ensino e, muitas vezes, sejam pertencente à mesma classe social.

Assim, dentre os vários aspectos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem presentes nas aulas de língua estrangeira, encontra-se esse jogo de sucesso e fracasso, que permeia o desenvolvimento dos alunos. Tal fenômeno foi responsável em fazer com que as pesquisas que enfatizavam a aprendizagem de línguas, que se desenvolveram a partir da década de 1970, tomassem um novo rumo, novas reflexões.

2.1 Aprendizagem de língua estrangeira: novos contextos e novas reflexões no processo de ensino/aprendizagem

Segundo Brown (1994), o período de 1970 foi historicamente significativo no que se refere ao ensino/aprendizagem de línguas. Dentre várias razões, ele elenca, primeiramente, o fato de a Lingüística, como ciência autônoma, embasar as novas pesquisas em ensino e aprendizagem e proporcionar um maior entendimento sobre como as pessoas aprendem uma língua dentro e fora da sala de aula e, em segundo lugar, porque, nessa época, na tentativa de encontrar uma melhor maneira de se trabalhar com a língua-alvo, uma grande quantidade de métodos foi desenvolvida.

A partir do exposto, podemos inferir então que, interligada a proliferação desses métodos e abordagens de ensino, nos quais o professor tinha uma grande variedade de escolhas⁴, de certa forma, havia também uma busca por explicar a maneira pela qual os alunos aprendiam uma língua estrangeira, uma vez que os pesquisadores acreditavam que (FREEMAN; LONG, 1991, p. 5) “[...] se os métodos de ensino de línguas pudessem ser

⁴ Levamos em consideração que a escolha por um método ou abordagem de ensino nem sempre dependerá da escolha do professor. Referimo-nos, aqui, à essa variedade, apenas, para enfatizar a quantidade de métodos e abordagens que se desenvolveram em tal época, estando disponível para os cursos de idiomas escolherem qual deles seguir.

eficientes, então a aprendizagem, por sua vez, ocorreria de maneira mais eficiente.” No entanto, esse realce na aprendizagem ainda era pálido, pois como aponta Almeida Filho (2005), a ênfase no professor, a busca pelo melhor método e as melhores técnicas de ensino é o ponto que mais caracteriza as década de 1970.

Ellis (1990), no entanto, ao comentar sobre tal período, apresenta uma visão menos radical ao assinalar que “[...] seria errado afirmar que as pesquisas não enfocavam, [...] como a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorria.” Segundo ele, “[...] provavelmente, seria mais correto afirmar que a aprendizagem estaria em segundo lugar em relação ao ensino, devido ao fato de os estudos sobre a linguagem dos alunos serem menos comuns e por não haver o objetivo da oralidade na língua-alvo em muitas salas de aula (p. 66).”

Outro fator ainda veio contribuir para que houvesse uma reforma no foco das pesquisas de tal década. O behaviorismo já tinha se mostrado infrutífero na tentativa de elucidar como a aprendizagem ocorria, especialmente, porque sua hipótese consistia em considerar que, uma vez que os alunos recebiam um insumo de informação a fim de aprender as estruturas da língua, esperava-se que a sua produção fosse à total maestria do que havia sido ensinado. Contudo, tal hipótese não era confirmada em vários casos, pois os alunos, em muitos casos, não conseguiam transferir ou utilizar o conhecimento aprendido nas aulas e/ ou em situações reais.

Alguns teóricos, ao observar tal teoria, perceberam que havia um hiato entre o momento de insumo e o momento da produção desse aluno que não havia sido levado em consideração. Assim, com o enfraquecimento do behaviorismo, sob a influência direta do que ficou conhecida como a Segunda Revolução Cognitiva, os estudos deixaram de tentar explicar a aprendizagem a partir dos comportamentos observáveis, externos, e passaram a dar evidência aos processos internos (GRUSH, 2002), enfatizando que os alunos poderiam utilizar operações mentais a fim de resolver os problemas quando diante deles.

Dessa forma, os alunos passaram a ser observados em, pelo menos, dois aspectos distintos daquele que era realizado anteriormente:

- a) O primeiro deles se caracterizava por serem considerados participantes ativos no processo de aprendizagem, não sendo visto mais como indivíduos *tábula rasa*.
- b) A segunda contribuição diz respeito à individualidade dos alunos, o que, de certa forma, estava relacionada com o primeiro aspecto.

Ao comentar tal época, Rubin (1987, p. 15) afirma que

houve um crescente interesse em considerar a tarefa do aluno a partir de seu ponto de vista. Em particular, na definição de como eles se encarregam de sua própria aprendizagem e esclarecer como melhor os professores poderiam ajudá-los a se tornar mais autônomos.

Essa maneira de compreender o fenômeno da aprendizagem se ancora, principalmente, nos pressupostos da psicologia cognitiva, que enfatiza o modo pelo qual a mente trabalha e, conseqüentemente, como o pensamento se desenvolve na realização das atividades.

No entanto, neste novo paradigma, embora os teóricos enfatizassem o funcionamento dos processos mentais como forma de explicar a aprendizagem ou desenvolvimento dos indivíduos, a maneira pela qual o pensamento humano foi investigado variou grandemente entre eles. De um lado, (WILLIAMS; BURDEN, 1997) encontrava-se o movimento construtivista, tendo como principal representante o suíço Jean Piaget, que se preocupava, principalmente, com a maneira pela qual os indivíduos constroem o sentido do mundo em volta de si. E, de outro, estão aqueles que trabalham com o *processamento da informação*, que, por sua vez apresentam seus próprios modelos de explicação mental baseados na premissa de que a mente (seus processos internos) se organiza de várias formas a

fim de lidar com as informações que lhes chegam através do meio em que se encontram (ambiente externo).

Harnad (2003), explica que Hebb, um dos pioneiros na teoria do processamento da informação, intrigado com o que ocorria no intervalo entre um estímulo e sua resposta, acreditava que eram os processos mentais superiores, como o pensamento e a percepção, que mediavam às respostas em colaboração com o insumo sensorial, de modo que pudessem determinar qual/ quais, das inúmeras possibilidades de respostas a esse estímulo, seria(m) dadas. Miller (1960), por sua vez, complementa este pensamento ao advogar que a maneira pela qual a mente processa as informações se assemelha ao funcionamento de um computador, ou seja, a mente “recebe uma informação e desempenha operações sobre esta com o objetivo de mudar sua forma, conteúdo, armazenar, alocar e gerar respostas”.

Assim, segundo ele, “[...] o processamento envolve o ajuntamento e a representação da informação, ou codificação; sua manutenção ou retenção, bem como a sua recuperação quando esta for necessária.”

2.2. Localizando as Estratégias de Aprendizagem: Psicologia Cognitiva

Miller (1960), em seu modelo, procurou explicar como a aprendizagem ocorre, enfocando o papel das estratégias de aprendizagem no momento em que o aluno busca realizar determinada atividade. Ele não distingue as estratégias de táticas, e as define como “unidades na organização do comportamento”, ou seja, elas são “a ‘execução’ das tarefas que representa as seqüências de controle das operações.” De acordo com Sahakian (1976), dois psicólogos, Newell e Simon, por sua vez, acrescentam a **resolução de problemas** como uma característica primordial nessa teoria. Eles afirmam

uma vez que um problema ou objetivo seja definido, existirá um número de processos que poderão ser aplicados a um problema, incluindo a divisão em sub-objetivos ou sub-problemas, transformando um objeto em outro, tornando os objetos mais semelhantes, ou aplicando as operações a um objeto.

Ao comentar sobre a teoria do *processamento da informação*, Huit (2003) afirma que, embora existam diferenças na maneira de se ver o processo de aprendizagem entre esses teóricos, há alguns pontos convergentes entre eles: primeiro, encontra-se a quantidade de informação que pode ser processada pelo sistema mental. Segundo, existe a necessidade de um mecanismo de controle a fim de supervisionar a codificação, transformação, processamento, armazenamento, recuperação e utilização da informação, requerendo, assim, uma função executiva que supervisione este processo. E, terceiro, há um fluxo de informação que ocorre de duas formas: um deles ocorre enquanto tentamos dar sentido às coisas ao nosso redor, uma vez que, constantemente, utilizamos informações que adquirimos por meio dos nossos sentidos; e, o outro se refere às informações que já temos armazenadas na memória em um processo dinâmico enquanto construímos significados sobre o ambiente e as nossas relações com ele.

Baseados nos pressupostos acima descritos, é possível inferir que as estratégias de aprendizagem se inserem nas teorias do *processamento de informação*, apoiadas em pelo menos três colunas que lhes servem como base de sustentação: a primeira delas diz respeito à **resolução de problemas**, que se ampara nos estudos de Newell e Simon; a segunda se refere ao modo pelo qual o cérebro processa as informações a fim de armazenar, alocar e/ou reavê-las. E, por último, ela se baseia nos pressupostos de Hebb quando afirma que o indivíduo irá utilizar vários processos mentais para transformar as informações a que estão expostos.

Em resumo, os psicólogos que se baseiam na teoria do *processamento de informações* constroem *modelos* ou *scripts* com a finalidade de explicar a maneira pela qual a mente humana trabalha. Eles ainda pressupõem que, ao assim fazerem

são capazes de prever os tipos de processos mentais que serão necessários a fim de que uma aprendizagem efetiva ocorra bem como identificar, precisamente, onde se deu qualquer mau funcionamento quando o aluno está demonstrando dificuldades de aprendizagem

(WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 15).

Em resumo, as pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem apontam para o seu caráter, essencialmente, cognitivo. No entanto, elas não foram apenas objeto de estudo dos teóricos do processamento de informação. Paralelamente a tais estudos, as teorias de aquisição de uma L2 também procuraram apresentar seus modelos de explicação mental a fim de dirimir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

2.3. Localizando as estratégias de aprendizagem: teorias de Aquisição de uma L2

As teorias de aquisição de segunda língua, ao notar que aos alunos utilizarem estratégias de aprendizagem se destacavam nas aulas, passou a considerá-las um dos principais fatores que poderiam auxiliar o alunos considerados menos eficientes.

A questão da diferença na proficiência entre os alunos que utilizavam estratégias de aprendizagem e aqueles que pareciam não utilizar serviu como ponto de partida para várias pesquisas de autores como Rubin (1975), Stern (1975), Naiman e outros (1978). Todos esses teóricos tinham como hipótese a idéia de que uma vez identificadas às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos considerados eficientes, elas poderiam ser ensinadas àqueles que apresentavam dificuldades em sua aprendizagem e, por conseguinte, eles conseguiriam diminuí-las.

Outra questão que se fazia pertinente para tais pesquisas era o fato de que as estratégias de aprendizagem (GRIFFITHS, 2004) apresentavam um grande potencial em melhorar a aprendizagem dos alunos, independente do método ou abordagem de ensino a que

eles estavam expostos. Assim, os estudos nessa área tornaram-se de grande interesse para professores e pesquisadores de línguas porque o fenômeno do sucesso e fracasso entre os alunos era bastante real em suas aulas.

A partir do avanço nessas pesquisas, vários modelos foram construídos com o objetivo de descrever como a aprendizagem ocorria. No entanto, O'Malley e Chamot (1990) afirmam que esses modelos não apresentavam uma análise abrangente que realmente descrevesse a influência das estratégias de aprendizagem como era realizada na área da psicologia cognitiva, isto é, não havia modelos explicitamente cognitivos, embora alguns deles apresentassem alguns desses componentes.

Um dos primeiro modelos nessa área é apresentado por Cummins (1984), conhecido como *Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP (Proficiência Cognitiva da Linguagem Acadêmica), o qual relaciona uma exigência cognitiva para a realização das tarefas de sala de aula. Tal exigência vai refletir “[n]a quantidade de informação que deverá ser processada simultaneamente ou em sucessão” pelo alunos (ELLIS, 1994, p. 198). No entanto, embora ele aponte esse componente ou exigência cognitiva, ele não aborda o uso das estratégias de aprendizagem como forma de melhorar o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem de uma língua.

Um segundo modelo é defendido por Canale e Swain (1980), que chegam, inclusive, a incluir uma *competência estratégica*. Porém, quando a define, se referem “às estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser utilizadas, de modo que possam compensar problemas na comunicação devido às variáveis de insuficiência no desempenho ou competência” (*apud* O'MALLEY;CHAMOT, 1990). Nessa definição, vê-se, que essa competência estratégica diz respeito às estratégias comunicativas e não às estratégias de aprendizagem. Além do mais, os autores não entram em detalhes sobre qual o papel de tais estratégias. Corder (1983), por sua vez, distingue as estratégias comunicativas das estratégias

de aprendizagem, afirmando que as primeiras são usadas pelo falante quando diante de uma situação de dificuldade, devido ao fato de seus fins comunicativos serem prejudicados por haver uma carência em seu sistema de interlíngua, enquanto que as últimas contribuem para o desenvolvimento desse sistema.

Vale ressaltar, no entanto, que, embora os dois campos teóricos estivessem trabalhando com o mesmo objeto teórico, de acordo com O'Malley e Chamot (1990), eles se desenvolveram de modo independente um do outro, inclusive com poucas referências aos conceitos e abordagens que entrecruzavam as duas áreas. Tais diferenças, segundo eles, se encontram a partir das metodologias utilizadas em ambas as áreas de pesquisas, uma vez que nas teorias de aquisição de uma L2, a metodologia utilizada era essencialmente descritiva, enquanto que na psicologia cognitiva era experimental.

Contudo, apesar dessas diferenças, segundo Griffiths e Parr (2001), dois fatores são subjacentes ao uso das estratégias de aprendizagem em ambas as áreas: o primeiro deles aponta para o fato de se considerar a aprendizagem como um processo cognitivo, ou seja, nessa perspectiva, os alunos empregam diferentes maneiras ou estratégias a fim de resolver uma tarefa. Esse fato, conseqüentemente, demonstra que algumas dessas estratégias parecem ser mais eficazes que outras. E, segundo, essas estratégias podem ser ensinadas para aqueles alunos que apresentam deficiências generalizadas na tentativa de ajudá-los a superá-las

Percebe-se ainda que, em ambos os tipos de pesquisa o foco principal de explicação era a construção cognitiva do indivíduo, ou seja, a maneira pela qual ele utiliza seu intelecto não levando em consideração seus aspectos afetivo e social. No entanto, corroboramos com a opinião de Williams e Burden (1997) ao afirmar que a aprendizagem de uma língua se torna diferente de outros tipos de aprendizagem devido ao fato de ela possuir componentes comunicativos e sociais por natureza, uma vez que envolve a comunicação com

outras pessoas, e, portanto, “[...] requer não apenas habilidades cognitivas, mas também habilidades comunicativas e sociais (p. 149)”

2.4. Definição e classificação das estratégias de aprendizagem: problemas práticos e teóricos

A tarefa de definir as estratégias de aprendizagem tem se apresentado tão complexa quanto um acordo em sua classificação por parte dos pesquisadores. Alguns fatores poderiam ser considerados decisórios para tal dificuldade: o primeiro deles diz respeito à inexatidão da quantidade de estratégias existentes (OXFORD, 1990). Além disso, com o avanço nas pesquisas em uma área, que até recentemente havia sido negligenciada⁵ (WILLIAMS; BURDEN, 1997), novas estratégias são identificadas, e, conseqüentemente, precisam ser introduzidas nos modelos de classificação já existentes, como, por exemplo, a descoberta das estratégias sociais e afetivas por Brown e Palincsar (1982). Porém, em muitos casos, o problema parece se agravar porque as novas estratégias não se enquadram em nenhuma categoria dos modelos existentes. Este fato faz com que seja necessário criar novas categorias e, por conseguinte, mudar a definição do termo. Ou seja, o que antes se acoplava perfeitamente sob o termo estratégia, com as novas descobertas tal definição precisa ser mudada para englobar aquelas que foram descobertas mais recentemente.

Um segundo fator que dificulta tal definição está, implicitamente, relacionado ao primeiro, como apontam Nisbet e Schucksmith (1986). Segundo eles, o problema de uma área se agrava quando um termo torna-se uma questão inevitável quando novos conceitos estão sendo explorados por vários pesquisadores e, portanto, precisam ser redefinidos tornando-os confusos e difusos. Assim, encontramos definições de estratégias de aprendizagem que

⁵ Consideramos até recentemente porque as pesquisas em estratégias de aprendizagem começaram a ser abordadas com maior rigor a partir da década de 1970. Há, no entanto, pesquisas que já trabalhavam com componentes cognitivos como no caso as pesquisas que levavam em consideração as aptidões para aprendizagem de uma L2, como a de Carrol (1966).

variam entre termos como técnicas, habilidades, micro-estratégias, macro-estratégias, habilidades super-ordenadas, habilidades de *aprender-a-aprender*, etc. (OXFORD, 1990).

No entanto, um terceiro fator ainda se torna saliente no que concerne à definição de estratégias devido ao fato de esta depender da maneira pela qual o pesquisador vê o processo de aprendizagem, ou seja, em alguns casos ele enfatiza aspectos mais cognitivos e menos os aspectos sociais, enquanto que em outros, o inverso é verdadeiro. Assim, esta seção tem como objetivo apresentar as principais definições sobre o que são as estratégias de aprendizagem, seus problemas de definição, bem como as maneiras pelas quais elas foram classificadas ao longo de seu estudo.

2.4.1. Definição de estratégias de aprendizagem

As pesquisas em estratégias de aprendizagem na área de aquisição de uma segunda língua tiveram seu início na década de 1970 através de dois principais pesquisadores - Rubin e Stern. Rubin (1975), em seu artigo *What the good language learner can teach us*, aponta para o resultado de sua pesquisa realizada com alunos no Havaí e na Califórnia. Seu estudo é, em essência, tipicamente, descritivo; característica esta que marcou as pesquisas na área de aquisição de uma segunda língua durante muito tempo.

O objetivo principal de tais pesquisas era descobrir o que os alunos considerados bem sucedidos em sua aprendizagem faziam, diferentemente daqueles que apresentavam dificuldades generalizadas e, uma vez descobertas, a hipótese que subjazia a tais estudos era a de que as estratégias descobertas poderiam ser ensinadas àqueles alunos considerados menos eficazes, a fim de que eles pudessem dirimir suas dificuldades.

Com base na observação das aulas, entrevistas e diálogos com outros professores de línguas, Rubin descreve sete principais estratégias utilizadas pelos alunos considerados

eficientes em sua aprendizagem. Tais estratégias podem ser agrupadas em três categorias globais, as quais apresentam diferenciais (RUBIN, 1987) como: características psicológicas, estratégias de aprendizagem, estratégias sociais e cognitivas. De acordo com essa descrição, ela define as estratégias de aprendizagem como “[...] técnicas ou artifícios que um aluno pode utilizar a fim de adquirir conhecimento (RUBIN, 1975, p.43).”

Embora ela apresente uma definição geral que consegue enfatizar vários aspectos daquilo que o aluno realiza com o objetivo de aprendizagem, Rubin não explica como esses alunos conseguem adquirir tais habilidades, se elas são parte de um processo em construção ou um produto. Dessa forma, precisamos considerar que, se esses alunos não tiveram um ensino prévio de como utilizar ou desenvolver as estratégias, elas são uma habilidade inata.

Em sua definição, a referida autora também não menciona se existe algum componente relacionado ao nível de consciência ou planejamento no uso de tais estratégias, embora em sua classificação apresente as estratégias de monitoramento que, em sua essência, exigem um nível de consciência. No entanto, é preciso considerar que em sua definição as estratégias de aprendizagem agem sobre os mais amplos aspectos da aprendizagem, uma vez que encontramos descrições tanto cognitivas, sociais e afetivas como o uso de estratégias comunicativas.

Ao dar prosseguimento em suas pesquisas, Rubin (1981) reorganiza sua classificação e considera as estratégias como *processos* (grifo nosso) que podem contribuir diretamente ou indiretamente para a aprendizagem de línguas. Quanto à primeira classificação, as estratégias de aprendizagem incluem a verificação, monitoramento, memorização, inferência indutiva, dedução pensada e prática. No que concerne à segunda, estão incluídas as estratégias de criar oportunidade de prática.

Nesta nova definição, percebe-se, com maior clareza, que a autora traz as estratégias de aprendizagem para o *momento-real* quando a atividade está sendo realizada. Ou

seja, sua ênfase é no processo, o que dá a idéia de algo ainda em continuidade que pode ser mudado, reformulado ou redirecionado.

Uma outra importante pesquisa na fase inicial dos estudos em estratégias de aprendizagem é conduzida por Naiman e outros (1978). Seu estudo se baseia na classificação de dez estratégias apresentadas em uma pesquisa anterior (STERN, 1975) que, como Rubin, tinha o mesmo objetivo de descrever as habilidades utilizadas pelos alunos mais bem sucedidos em sua aprendizagem.

Naiman e outros reorganizam as dez estratégias descritas no estudo de Stern e apresentam cinco estratégias gerais e algumas outras técnicas relacionadas. Em seu estudo, eles descobriram que os alunos utilizam uma abordagem de aprendizagem ativa, percebem a língua como um sistema, um meio de comunicação, conseguem lidar com o componente afetivo e monitoram seu progresso. Contudo, como Rubin, também não especifica qual a natureza dessas estratégias: se são conscientes, inatas, ou mesmo qual o papel do aluno na tentativa de utilizá-las.

Ressaltamos, no entanto, que em ambas as pesquisas, o componente que se refere às estratégias comunicativas ainda está presente, o que cria uma abertura no foco de estudos das estratégias. Ao comentar sobre as estratégias de aprendizagem, Brown (1987) argumenta que foi O'Malley e outros (1982) que, posteriormente, as separaram das estratégias de aprendizagem, argumentando que elas diferem quanto a seus objetivos. No entanto, há certa dificuldade em fazê-lo, pois, como aponta Corder (1983), tal distinção pode se apresentar problemática devido ao fato de que em ambas “[...] os dados a serem investigados são os mesmos, ou seja, as expressões na interlíngua do falante (p. 16).”

Tarone, ao tentar fazer tal distinção, aponta para a função que as estratégias comunicativas exercem em fazer com que dois interlocutores concordem em um significado

quando este não parece ser compartilhado, o que parece corroborar com a distinção feita por O'Malley. Ao se referir às estratégias de aprendizagem, ela afirma que

são uma tentativa de desenvolver a competência lingüística e sociolingüística na língua-alvo e incorporá-los na competência da interlíngua do aluno, ou seja, a força básica motivadora que está por trás das estratégias de aprendizagem não é o desejo de comunicar significados, mas o desejo de aprender a língua-alvo.

(TARONE, 1983, p. 67)

No entanto, a autora não é radical em sua definição e compartilha da mesma opinião de Corder, *supracitado*, ao apontar a problemática em distinguir um tipo de estratégia do outro. Para ela, tal distinção deverá ser realizada por meio de critérios, como por exemplo, se a intenção do aluno foi à manutenção da comunicação ou a aprendizagem de algum componente da língua. no entanto, embora Tarone apresente esta intenção como um dos critérios definidores entre os dois tipos de estratégias, ela também já aponta uma restrição em relação a ele, a qual consideramos como a principal dentre várias, uma vez que não temos como medir se a motivação do aluno foi de aprender ou de se comunicar. Além do mais, como a própria autora ressalta, o “[...] aluno poderá inconscientemente adquirir a língua mesmo se ele estiver utilizando uma estratégia especificamente para expressar significado (p. 67).”

Esse tipo de questão, implícita na aprendizagem de uma LE, faz com que, em algumas das classificações das estratégias de aprendizagem, encontremos estratégias que são mais voltadas para a comunicação e outras mais específicas de memorização etc., como na classificação de Oxford (1990).⁶

Em sua revisão sobre as estratégias de aprendizagem, Ellis (1994) relaciona os principais problemas no que concerne às definições até então apresentadas: a primeira delas se

⁶ Esta questão da classificação será considerada posteriormente.

dá em torno do fato de que não se sabe se elas devem ser percebidas como comportamentais, mentais ou ambas, assim como está explícito na definição de Weinstein e Mayer (1986), ao afirmarem que elas são comportamentos e pensamentos que o aluno engaja durante sua aprendizagem e que servirão para influenciar seu processo de codificação.

Oxford (1989), por sua vez, apresenta uma definição bastante clara quando as considera essencialmente comportamentais. No entanto, como Ellis (1994) reage, essas distinções entre os termos se apresentam confusas, pois, não se sabe ao certo a natureza precisa desses comportamentos, se são conscientes, intencionais ou não, como ocorre na definição de Chamot (1987) ao considerar tais estratégias como ações deliberadas que os alunos realizam para facilitar a aprendizagem, evocar tanto a área de conteúdo lingüístico quanto a área de informação. Além disso, há ainda o componente de incerteza se essas ações, realizadas pelos alunos, são técnicas, estratégias ou habilidades, fazendo com que, em muitos casos, esses termos sejam utilizados de forma intercambiável, o que dificulta ainda mais uma definição de estratégia de aprendizagem que seja aceita por todos os teóricos.

Stern (1983) faz uma distinção entre estratégias e técnicas considerando as primeiras gerais e mais ou menos intencionais para a aprendizagem e a segunda como sendo comportamentos evidentes em áreas particulares da aprendizagem de línguas, ou seja, as estratégias estariam em um patamar superior, enquanto que as técnicas seriam específicas de uma atividade em particular, ou seja, algo mais local. No entanto, outros autores utilizam o termo estratégia para se referir ao mesmo tipo de comportamento que Stern considera como técnica.

Em seu dicionário de termos lingüísticos, Richards e Platt (1992, p. 209) são mais precisos ao enfatizar a intencionalidade das estratégias. Para eles, as estratégias são “[...] utilizadas pelos alunos durante sua aprendizagem com o intuito de ajudá-los a melhor entender, aprender, ou relembrar novas informações.” Williams e Burden (1997), por sua vez,

trazem uma definição em que tentam englobar todos os aspectos relacionados à aprendizagem e uso das estratégias, já que incluem aspectos como a monitoração, o planejamento, a revisão do uso da estratégia, e, sobretudo, a situação ou contexto de aprendizagem. Para eles, as estratégias de aprendizagem são

uma série de habilidades utilizadas com um objetivo de aprendizagem em mente. Assim, elas envolvem uma habilidade para monitorar a situação de aprendizagem e agir adequadamente. Isto significa ser capaz de avaliar a situação, planejar, selecionar as habilidades apropriadas, dar seqüência a elas, coordená-las, monitorá-las ou avaliar sua efetividade e revisar o plano quando necessário. (p. 147)

Nessa definição, os autores, de uma certa forma, já dão indicações sobre a classificação das estratégias metacognitivas, ao mencionar o fato de elas avaliarem a situação, o que indica que há um reconhecimento do problema a ser tratado, como também o planejamento e seleção das habilidades que, possivelmente, serão suficientes para resolver o problema em questão. Outro fator que predomina nessa definição é a habilidade de avaliar e rever o plano de ação que seria tomado, podendo este ser modificado ou não.

Para resolver tal impasse quanto à definição de estratégias de aprendizagem, alguns teóricos buscam critérios como forma de facilitar tal definição. O principal destes procura definir se as estratégias são conscientes ou inconscientes, portanto, planejadas ou não, e se são equivalentes a processo.

Færch e Kasper (1983), em sua discussão sobre o caráter das estratégias, as consideram diferente de processo, baseados em alguns critérios nos quais tratam as estratégias como uma “maneira pela qual o aluno faz certos usos em um momento específico”, enquanto que processo “[...] é uma série de passos sistemáticos pelos quais o aluno chega a utilizá-los várias vezes.” Eles também consideram as estratégias como atividades mentais opcionais e processo como uma atividade mental obrigatória.

Os autores, *supracitados*, (*op. cit*) ainda apresentam duas características na distinção das estratégias: primeiramente, levam em consideração se elas são guiadas por um problema e, em segundo lugar, se elas são conscientes ou não. Para tanto, argumentam que aos alunos resolverem um problema, passam por um estágio de análise em um dado contexto, uma avaliação situacional explícita, e, dessa forma, estão melhor preparados para enfrentar outros tipos de problemas quando estes surgirem. Eles, então, definem as estratégias como “[...] planos, potencialmente conscientes a fim de solucionar o que o indivíduo considera como um problema a fim de alcançar um objetivo comunicativo (p. 36).”

Esse pensamento também é compartilhado por Nisbeth e Shucksmith (1986) ao diferenciarem as estratégias de habilidades ou táticas, considerando que as primeiras podem ocorrer de forma consciente ou não. Para eles, as estratégias são “[...] habilidades altamente ordenadas que controlam e regulam as habilidades mais práticas ou tarefas mais específicas. Elas parecem ser mais gerais em sua natureza, atividades (como planejamento e verificação) que serão necessárias nos diferentes tipos de situações e problemas (p. 26).” Em sua definição, os autores aludem à diferença entre estratégias e táticas utilizadas como termos militares, inclusive se decidirmos recorrer à sua etimologia. Para Nisbeth e Schucksmith (*op cit.*), as estratégias estariam no comando das táticas, ou seja, elas são pensadas, planejadas a fim de atingir um objetivo. Nas palavras de Du Certau (2003), elas são “[...] o cálculo, ou (a manipulação) das relações de forças [...] um lugar circunscrito como algo próprio a ser a base onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (p. 99).”

A partir do exposto, podem-se ver o caráter das estratégias sendo empregado com objetivos, ou mesmo ações que serão tomadas diante das circunstâncias, ou de problemas, como apontado por Newell e Simon na seção anterior⁷. Neste trabalho, consideramos a noção de problemas, a partir da definição de Klaus e Buhr (*apud* Færch; kasper, 1983, p. 32) ao

⁷ Essa caracterização foi vista na seção 2.2. Localizando as estratégias de aprendizagem: Psicologia cognitiva.

mencionarem que o termo se refere ao reconhecimento do indivíduo da insuficiência de conhecimento existente a fim de alcançar um objetivo e, como consequência, vê a necessidade de expandir este conhecimento.

Quanto às táticas, de acordo com De Certau (*op. cit.*), elas não “[...] têm a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário⁸ num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita ‘as ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (p. 100).” Assim, podemos considerar as táticas, na aprendizagem de uma LE, aquelas ações nas quais os alunos se encontram em face de situações inesperadas, no momento de interação, onde, muitas vezes, não conseguem encontrar uma maneira de lidar com tal situação por não terem planejado antecipadamente.

Esta distinção também é compartilhada por Naiman e outros (1978). Embora não utilizem o termo “táticas”, mas sim “técnicas”, eles consideram as primeiras como componentes gerais, enquanto as técnicas são aspectos específicos da aprendizagem de línguas como repetir palavras após o professor, ou um falante-nativo; comparar a língua nativa com a língua-alvo, memorizar diálogos, etc. Assim, ao fazer tal divisão, se pensarmos em termo de abrangência, pode-se perceber que as estratégias são consideradas como estando em nível superior ao nível da técnica.

Oxford (1990) também menciona os dois termos, porém, os considera de igual valor. Para ela, as estratégias de aprendizagem são “ações específicas tomadas pelo aluno a fim de tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais direcionada a suas necessidades, e mais fácil de ser transferida a novas situações (p. 8).” Assim, o principal objetivo das estratégias de aprendizagem é desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

⁸ Consideramos adversário nesse contexto entendido como problemas.

Em um recente artigo, Dornyei e Skehan (2003), ao discutirem o conceito de estratégias de aprendizagem, compartilham da mesma opinião de Ellis (1994), ao asinalarem a confusão que há nos termos, as classificações existentes, por conseguinte, também se tornam confusas.

Para resolver tal questão, eles apresentam um novo conceito para estratégias de aprendizagem a partir da literatura em psicologia educacional, considerando-as como processo regulatório. Segundo os autores, os argumentos para tal mudança giram em torno de questões não respondidas quanto ao caráter das estratégias, pois, questionam: como elas poderiam incluir “pensamentos, emoções, e comportamentos que facilitam a aquisição do conhecimento e habilidades, ou a reorganização do conhecimento já existente?” (DORNYEI & SKEHAN, 2003, p. 610). Assim, segundo eles, a psicologia da educação, a partir da década de 1990, simplesmente mudou o termo para *processo regulatório* por este expressar, ou focalizar no que foi visto ser a essência de uma aprendizagem estratégica: a consciência do aluno e a contribuição *proativa* a fim de intensificar seu processo de aprendizado.

Esse novo termo se “[...] refere ao grau em que os alunos são participantes ativos em sua aprendizagem [...]”, ou seja, a noção de processo regulatório, segundo os autores, “[...] pode ser percebida como um construto multidimensional, incluindo processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais que os alunos podem utilizar a fim de aumentar seu empreendimento de aprendizagem (p. 612).”

Ainda segundo os autores, com essa mudança de conceito, conseguiu-se também mudar a ênfase do produto para processo, pois ao ter “[...] um ponto de vista de processo regulatório, os alunos conseguem aumentar a efetividade de sua aprendizagem não apenas por meio de uso de operações cognitivas que se ajustam aos seus estilos de aprendizagem em particular, mas também gerando a motivação para aprender e descobrir meios de manter seu compromisso quando a persistência parecer debilitada (p. 612) ”.

Nesse trabalho, portanto, faremos uso da expressão estratégias de aprendizagem, como ainda é utilizado na literatura especializada na aquisição de uma língua estrangeira, porém com a noção de processo regulatório, uma vez que este engloba as várias formas de aprender uma língua estrangeira, sejam elas por meio da cognição, comportamento, afetividade, interação etc.

Defendemos esse ponto de vista, especificamente, por considerar de fundamental importância os processos sociais e afetivos, como apontados por Williams e Burden (1997), que também estarão em jogo no momento da aprendizagem e interação entre os alunos. Compartilhamos com a idéia de que *o outro* tem influência fundamental no processo de aprendizagem, e utilizam não apenas seu potencial cognitivo para compreender, negociar significados, mas a aprendizagem será construída por meio da interação, da troca de significados entre os alunos.

2.4.2. Classificação das estratégias de aprendizagem: modelos e taxionomias

Uma classificação que englobe as estratégias de aprendizagem e que seja aceita por todos os teóricos já se mostrou infrutífera, principalmente, porque eles divergem em um ponto ou outro, como já foi anteriormente apontado. No entanto, tais pontos divergentes não impedem que, de uma forma ou de outra, as classificações compartilhem das mesmas estratégias, mesmo que as encontremos com rótulos diferentes.

Assim, ao observarmos as classificações existentes, é possível identificar que as estratégias formam um núcleo e uma periferia. Melhor dizendo, algumas delas encontramos em todas as classificações, como por exemplo, os componentes de monitoramento, planejamento e a percepção da língua como um sistema utilizado para se comunicar que estão presentes nas classificações de Rubin (1975), Stern (1975), Naiman e outros (1978). Porém,

há aquelas que, devido ao fato de surgirem novas pesquisas, não se enquadram nos modelos de classificação existentes e, portanto não as encontraremos em todos eles. Isso é o que consideramos como periferia⁹. Na verdade, este fato é o que mais distingue os modelos de classificação.

Apesar da diversidade das classificações existentes, tentaremos dar uma ordem para encontrarmos quais das estratégias, em cada um dos modelos estudados, formam o núcleo, o qual já mencionamos, para referirmos às estratégias que estão presentes, mesmo com terminologia diferente, em todas as taxionomias, e aquelas que se encontram na periferia – a diversidade de estratégia que não fazem parte de todas as classificações. Dentre elas, especialmente, se encontram aquelas referentes ao componente social e ao afetivo.

Oxford (1994) ao revisar as questões relacionadas com os estudos das estratégias de aprendizagem, aponta a existência das diferentes tipologias como sendo um dos principais problemas na área das estratégias de aprendizagem de L2. Segundo a autora, falta um sistema coerente e bem aceito para descrever as estratégias. Assim, ela argumenta que há quase duas dúzias de sistemas de classificação das estratégias de uma L2 que têm sido divididos nos seguintes grupos:

1. Sistemas relacionados com os alunos bem sucedidos na aprendizagem de línguas;
2. Sistemas baseados nas funções psicológicas;
3. Sistemas lingüísticos baseados em lidar com adivinhação, monitoramento da linguagem, prática formal e informal, ou com a questão da comunicação ou paráfrase ou empréstimos;
4. Sistemas relacionados à separação das habilidades da língua;
5. Sistemas baseados nos diferentes estilos dos alunos.

⁹ Quando mencionamos periferia, não estamos caracterizando tais estratégias como inferior às outras, mas apenas apontamos que elas não se encontram em todas as classificações.

Veremos, rapidamente, quais são as principais classificações mais utilizadas para tratar as estratégias de aprendizagem:

2.4.2.1. Modelo de Rubin (1987)

O modelo apresentado por Rubin (1987), (ANEXO 2), se torna uma extensão de sua taxionomia de seu estudo de 1981. Ela classifica as estratégias em quatro grandes grupos que se relacionam com os processos que contribuem diretamente para a aprendizagem da língua como: verificação, clarificação, monitoramento, inferência indutiva, e prática e aquelas que contribuem indiretamente para a aprendizagem dos alunos, isto é, criar oportunidades de prática. Estas estratégias estão incluídas nos grupos maiores como as estratégias cognitivas e metacognitivas como contribuindo diretamente para a aprendizagem dos alunos e as estratégias sociais e de comunicação que vem a contribuir de forma indireta para a aprendizagem.

2.4.2.2 Modelo de O'Malley e Chamot (1990)

O modelo apresentado por O'Malley e Chamot (1990) também, de uma certa forma, se assemelha à classificação de Rubin (1987). No entanto, em sua essência, a ênfase maior é no componente cognitivo dos alunos, uma vez que eles se baseiam no modelo cognitivo de Anderson que vem considerar a produção da linguagem envolvendo três estágios: o primeiro deles diz respeito à seleção que o falante faz em relação aos objetivos comunicativos e identifica os significados apropriados. Segundo, as regras da língua são aplicadas a fim de transformar os significados na forma de mensagens. E por último, a mensagem é expressa em sua forma audível ou observável, no caso da escrita.

Em sua classificação, O'Malley e Chamot (1990) (VER ANEXO 3) apresentam três grandes grupos de estratégias de aprendizagem: cognitivas, metacognitivas e as sócio-afetivas. Estas últimas, de acordo com Skehan e Dornyei (2003), não estão relacionadas com as estratégias cognitivas e representam um grupo amplo, “[...] uma categoria miscelânea que parece que só foi incluída nesse modelo, simplesmente, para acomodar todas as estratégias que não se encaixavam nos dois primeiros tipos, mas que também não poderiam ser deixadas de lado (p. 609).”

2.4.2.3. Modelo de Rebecca Oxford (1990)

Oxford (1990), por sua vez, tenta fazer um apanhado de todas as classificações, pois, seu modelo relembra a classificação de Rubin (1987) ao dividir as estratégias em dois grandes grupos: um que está interligado com as estratégias que se relacionam diretamente com o material lingüístico, e neste grupo estariam incluídas as estratégias de memória, cognitivas e compensatórias, e um segundo grupo, ou seja, aquele que lida de forma indireta com a língua no qual se encontram as estratégias metacognitivas, sociais e afetivas (VER ANEXO 4).

No entanto, segundo a autora, esse novo sistema difere em várias formas das outras classificações, por este ser mais completo e detalhado. Oxford (*op. cit.*) aponta que nesse seu modelo, embora ela divida as estratégias em seis categorias, não há uma hierarquia entre elas, mas sim, elas dão suporte umas as outras. Assim, ela divide as estratégias diretas:

- a. Estratégias de memória → têm função principal armazenar o novo vocabulário, estruturas, etc;
- b. Estratégias Cognitivas → têm função de manipular ou transformar o material lingüístico pelo aluno;

- c. Estratégias compensatórias → aquelas que têm função de capacitar os alunos no uso da nova língua a fim de que possam compreender ou produzir, apesar de suas limitações de conhecimento.
- d. Estratégias Metacognitivas → permitem os alunos controlarem sua própria cognição – ou seja, coordenar o processo de aprendizagem por meio de funções como centralizar, organizar, planejar e avaliar.
- e. Estratégias afetivas → aquelas que têm função de auxiliar na regulagem das emoções, motivações, e atitudes.
- f. Estratégias sociais → auxiliam os alunos a aprenderem por meio da interação com outros.

O nosso trabalho utilizará o modelo apresentado por Oxford por este dar uma maior ênfase nos aspectos sociais e afetivos. A autora aponta que estes têm um papel fundamental na aprendizagem dos alunos, uma vez que eles não são apenas seres cognitivos, mas que percebem as diferenças entre eles, e são afetados por tais diferenças. E acrescenta: (OXFORD, 1994) “[...] as pesquisas deveriam reconceitualizar as estratégias de aprendizagem de L2 a fim de incluir as questões afetivas e sociais trabalhando junto com os lados mais intelectuais, uma vez que o aluno de L2 não é apenas uma máquina cognitiva ou metacognitiva, mas ao invés disto, uma pessoa completa.”

Apesar de observarmos o uso das estratégias de aprendizagem como um todo, uma vez que, como já mencionado, de acordo com o modelo de Oxford, as estratégias são consideradas de igual modo, portanto, não havendo hierarquia, buscaremos verificar como os alunos fazem uso das estratégias metacognitivas, uma vez que elas são o ponto de partida para a nossa questão de pesquisa. No entanto, não iremos desconsiderar o importante papel das outras estratégias até porque, principalmente, as cognitivas estarão inter-relacionadas com as metacognitivas, tendo, portanto, um papel fundamental na aprendizagem de uma LE.

2.5. Estratégias Metacognitivas

O termo metacognição foi utilizado pela primeira vez por Flavell (1979) e, segundo Williams e Burden (1997), este indicava “[...] uma habilidade para gerenciar e regular conscientemente o uso das estratégias de aprendizagem apropriadas para diferentes situações (p. 148).” Esta idéia é ampliada pelo próprio Flavell (1999) ao enfatizar que ela “[...] inclui conhecimento sobre a natureza das pessoas como seres cognitivos, sobre a natureza de diferentes tarefas cognitivas, e sobre as possíveis estratégias que poderiam ser aplicadas para a solução de problemas.” E acrescenta, a metacognição “[...] inclui habilidades executivas para monitorar e regular as atividades cognitivas (p. 35).”

Tais estratégias metacognitivas, como apontado por Oxford (1990), interagem juntamente com as outras. No entanto, é sua função que as distingue das outras, pois, como afirma Livingstone (1997), elas estão bastante interconectadas e dependentes umas das outras, e a sua distinção se baseará na maneira pela qual a informação é utilizada, e, além disso, elas são aplicadas para uma grande variedade de atividades (NISBETH & SCHUCSMITH, 1986).

Assim, Oxford (*op. cit.*) classifica as estratégias metacognitivas em três grandes grupos: o primeiro deles diz respeito à centralização da aprendizagem, na qual, os alunos utilizam tais estratégias para ajudá-los a convergir sua atenção e energias para certas tarefas da língua, atividades, ou habilidades ou materiais, enfocando assim, uma atenção seletiva em relação à atividade. O segundo deles, enfoca planejar ou organizar a aprendizagem, como, por exemplo, atribuir objetivos para a aprendizagem, procurar oportunidades de práticas, e planejar como irá realizar uma atividade. E o terceiro grupo envolve avaliar a aprendizagem, que inclui auto-monitoração e auto-avaliação.

As estratégias metacognitivas ainda apresentam grande importância devido a sua característica norteadora para os novos alunos na aprendizagem, uma vez que, eles precisam

lidar com uma grande quantidade de material lingüístico, e assim, organizar o seu estudo e a maneira pela qual irão lidar com ele.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, o nosso objetivo é explicitar a maneira pela qual delineamos a pesquisa em todas as suas fases, bem como os participantes, o local e o contexto onde foi realizada, o material utilizado para a coleta dos dados e os resultados encontrados. Assim, esse capítulo está dividido em duas partes: a primeira tem por finalidade descrever os instrumentos utilizados para a coleta dos dados bem como o tipo de pesquisa que embasou nossa coleta de dados, enquanto que na segunda parte, o objetivo é apresentar o universo da pesquisa e seus informantes.

3.1. Parte I - Instrumentos utilizados na coleta dos dados

O processo de aprendizagem de um LE envolve vários aspectos, dentre eles, esta pesquisa enfocou um aspecto cognitivo. No entanto, ela também procurou identificar de que maneiras os alunos fizeram uso estratégias sociais e afetivas, já que o nosso objetivo era tentar descrever como eles utilizavam tais estratégias em um contexto interacional. Dessa forma, apenas um tipo de instrumento para a coleta dos dados não se seria suficiente para validar a verificação dos dados na pesquisa.

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa para coletar os dados dos informantes e se ter um maior conhecimento sobre eles foram: as notas de campo do professor/pesquisador, questionários livres e semi-estruturados, diários reflexivos, e a gravação das aulas e das

entrevistas. A seguir, apresentaremos cada um em detalhes, e sua importância para o tipo de pesquisa selecionado.

3.1.1. Diários de campo

O diário de campo, por um lado, foi fundamental para a coleta dos dados bem como para o delineamento da pesquisa. Através dele, foi possível registrar os comportamentos dos alunos em diversas situações de produção oral com seus interlocutores. Por outro lado, ele nos auxiliou no registro dos depoimentos dos alunos, que levaram ao surgimento e/ou redirecionamento de novas hipóteses sobre o fenômeno pesquisado a serem confirmadas durante a pesquisa. Dito de outra forma, estes diários serviram para nos auxiliar a registrar as atitudes dos alunos, suas dificuldades na realização das tarefas, principalmente, naquelas que envolviam as atividades, que tinham como foco a oralidade.

Embora tenhamos utilizado gravação das aulas e das entrevistas, esses diários foram essenciais para o professor/pesquisador porque, em vários momentos, não foi possível concluir a gravação de um diálogo enquanto este estava sendo realizado devido ao fato de que, nessa pesquisa, não ocupava apenas o papel de observador/pesquisador do fenômeno da aprendizagem, mas sim, tínhamos a função primeira de professor, o que significa que, era a nossa primeira função suprir as necessidades dos alunos nos momentos que nossa presença fosse solicitada, independente se eu estivesse ou não no curso da realização de uma entrevista. Ressaltamos, então, a relevância dos diários de campo, porque, através deles, na falta da gravação em fitas cassete, utilizamos esse instrumento para nos ajudar a refletir sobre a situação que estava em curso e retomá-la posteriormente para esclarecer questões que precisassem de maior aprofundamento para seu entendimento.

3.1.2. Questionários específicos

Com base nas observações das aulas, nos registros do diário de campo do pesquisador, e, de acordo com a necessidade da situação, seis questionários foram aplicados ao longo do semestre a fim de acompanhar mais de perto a aprendizagem dos alunos.

O uso de questionários na pesquisa foi de extrema importância porque apresentaram a vantagem de serem preparados com antecedência. Assim, de antemão, era possível focar pontos específicos da pesquisa que dificultavam e/ou facilitavam a aprendizagem dos alunos, a partir dos seus depoimentos.

A pesquisa continha dois principais tipos de questionários: o primeiro deles, a Ficha de informantes, cuja proposta era compor o perfil dos sujeitos, objetivava o levantamento de seus dados primários, como: dados pessoais, escolaridade e sua relação com a língua estrangeira.

Um segundo tipo de questionário era voltado para questões mais específicas da aprendizagem e das atitudes dos alunos em sala de aula. Neste, os alunos, algumas vezes, encontravam perguntas objetivas, voltadas para quantificação, embora elas abrissem espaço para que os alunos tivessem a oportunidade de manifestar seus sentimentos tanto em relação às dificuldades em uma habilidade específica, por exemplo, a oralidade - especialmente porque esta estava sendo o objeto de investigação - quanto a dificuldades outras, de caráter mais sociointeracional.

Dentre os questionários aplicados ao longo do semestre, dois se destacam por serem ponto de partida e chegada na pesquisa: a ficha de informante e o Inventário das Estratégias para a Aprendizagem de Línguas.

3.1.2.1. Ficha de informante

A Ficha de Informante (APÊNDICE A) tinha como objetivo principal delinear o perfil da turma, buscando informações como a origem dos alunos, condição socioeconômica, vida acadêmica, relação com a língua estudada, etc. Assim, ele foi dividido em duas partes, nas quais procuravam três tipos de informação:

- I. A primeira delas enfocava os dados pessoais dos alunos, como a procedência, a idade, o estado civil, a renda familiar e a profissão. Esta parte teve como objetivo obter um panorama da turma e conhecê-la melhor para se obter um estudo mais apurado em relação a origem dos sujeitos, principalmente.
- II. A segunda parte tinha como objetivos apreciar os aspectos relacionados à formação educacional dos alunos, especialmente, no que se refere ao estudo de uma língua estrangeira. No entanto, ela não apenas buscava essas informações, mas também os objetivos de estarem estudando uma LE e se já haviam estudado, onde e por quanto tempo alguma outra língua. Ainda nessa segunda parte, procurei identificar informações referentes a viagens ao exterior, quanto tempo haviam passado e qual/quais países haviam visitado. Essas questões foram essenciais porque, uma vez já tendo estudado uma outra língua e já tendo estado em algum outro país, eles poderiam utilizar as estratégias que haviam sido desenvolvidas naquela primeira língua estrangeira e transferi-las para sua aprendizagem de inglês naquele momento.

3.1.2.2. Inventário das Estratégias para a Aprendizagem de Línguas – IEAL

O Inventário das Estratégias de Aprendizagem de Línguas (ANEXO 5) ou SILL (em inglês - *Strategy Inventory for Language Learning*), é um questionário de *auto-escore* utilizado em várias pesquisas em todo o mundo. Segundo Oxford e Green (1995), ele já foi utilizado em, pelo menos, 12 dissertações e teses, além de outros estudos, incluindo cerca de 8.000 alunos.

O IEAL surgiu a partir de vários estudos em estratégias de aprendizagem, não somente no que concerne àqueles que a autora, Oxford, desenvolveu, mas também a partir de classificações de outros autores como O'Malley e Chamot (1985) e Rubin (1987), tornando-se uma das principais ferramentas utilizadas nas pesquisas referentes ao uso das estratégias de aprendizagem com um duplo objetivo: identificá-las e quantificá-las.

As recomendações para seu uso apontam que ele deverá ser aplicado de uma única vez, ou seja, em um único momento. No entanto, para a nossa pesquisa, já que o objetivo era mapear quais estratégias de aprendizagem os alunos estavam desenvolvendo ao longo do semestre, bem como o nível de consciência desses alunos em relação às estratégias ensinadas, ao meu ver, se a aplicação do questionário fosse de forma paulatina, possivelmente, teria maior chances de acompanhar mais de perto o processo de monitoramento de aquisição e uso das estratégias de aprendizagem. Assim, cada parte sua, a saber, A, B, C e D, E e F, foi aplicada a cada mês de aula, totalizando quatro meses. Isto nos proporcionaria tanto um maior tempo para ensinar as estratégias a serem desenvolvidas naquele determinado período, quanto poderíamos mapear com maior eficiência o seu uso. Além disso, um maior espaço de tempo entre a aplicação do IEAL apresentaria a vantagem de perceber, com maior rapidez se os alunos estavam se conscientizando das estratégias de aprendizagem ensinadas naquele período. Dessa forma, para a nossa proposta, em cada uma das partes do questionário,

acrescentamos perguntas abertas quanto à consciência e o uso das estratégias de aprendizagem (APÊNDICE B).

Cada uma dessas partes do IEAL corresponde a um tipo específico de estratégia que são apresentadas na Quadro 1 a seguir:

Parte A	Estratégias de Memória
Parte B	Estratégias Cognitivas
Parte C	Estratégias Compensatórias
Parte D	Estratégias Metacognitivas
Parte E	Estratégias Afetivas
Parte F	Estratégias Sociais

Quadro 1: Classificação das estratégias enfocada em cada parte do IEAL

Ao adicionarmos tais questões em cada uma das partes do IEAL, tínhamos como hipótese, além de tentar identificar o nível de consciência dos alunos, elas também possibilitariam mapear quais das estratégias os alunos já estavam utilizando na realização das atividades sem recorrer àquelas contidas no IEAL.

Na realidade, esse questionário foi utilizado como a espinha dorsal do corpo da pesquisa, uma vez que grande parte das estratégias ensinadas em sala de aula partiu dele. No entanto, o nosso estudo não se limitou a apenas esse questionário como fonte de informação para verificar as estratégias dos alunos. Outras fontes diversificadas foram necessárias e adaptadas para validar o todo da pesquisa.

3.1.3. Diários reflexivos

Os diários reflexivos (APÊNDICE C), confeccionados pelo professor/pesquisador e utilizados pelos alunos, também foram instrumentos de coleta de dados, utilizados com o objetivo de proporcionar aos alunos uma maior reflexão sobre sua aprendizagem. Por meio

desses diários, procuramos encontrar dados relativos às principais dificuldades que os alunos estavam enfrentando em sala de aula bem como o que eles já haviam feito para superá-las.

Uma vez que o nosso objetivo era uma maior conscientização no uso das estratégias de aprendizagem, esses diários também serviram como estratégia utilizada pelo professor para fazer com que os alunos percebessem quais os fatores que estavam dificultando sua aprendizagem (avaliação do problema), decidir o que eles deveriam fazer para superar tal problema (planejamento) e verificar se tal atitude tinha sido efetiva na realização da atividade (auto-avaliação), o que compreende o uso das estratégias metacognitivas.

Assim, em cada aula os alunos recebiam um diário, no qual deveriam refletir sobre sua aprendizagem referente àquele dia, bem como nos momentos de estudo fora da sala de aula.

Este diário deveria ser entregue na aula posterior, porém, pelo que parece, eles não foram bem aceitos pelos alunos, pois a maioria deles esquecia de entregá-los, ou de respondê-los. Os alunos poderiam também enviar suas reflexões através da *internet*, uma vez que foi feita uma lista de e-mails, organizada e requerida por eles próprios.

3.1.4. Gravação das aulas

A pesquisa também fez uso de gravação das aulas, especialmente, dos diálogos entre os alunos como forma de tentar observar como estava ocorrendo seu desenvolvimento, qual era sua postura, em relação à aprendizagem e quais eram suas maiores dificuldades apresentadas no intercurso da atividade.

Geralmente, após as gravações desses diálogos, seguia-se uma pequena entrevista com os alunos, tendo em vista dois pontos: relatar o que tinham feito para cumprir a tarefa; apontar quais fatores dificultaram ou facilitaram tal realização, buscando perceber quais

estratégias os alunos estavam utilizando e que caminhos eles percorreram para solucionar os problemas no momento da realização da atividade.

Como já apontado anteriormente, a gravação das aulas foi um recurso muito importante para a realização da coleta dos dados, porém, salientamos que o uso deste recurso, quando o professor também é o pesquisador, torna-se complexo devido às questões próprias de sala de aula, quando os alunos requerem com frequência a presença do professor.

3.1.5. Entrevistas

Várias entrevistas foram realizadas ao longo do semestre. Estas entrevistas buscavam não somente relatos, nos quais os alunos mencionassem as estratégias que estavam utilizando, mas também outros aspectos que envolviam o processo de aprendizagem como um todo, ou seja, suas expectativas em relação ao curso e a si próprios, bem como quais os fatores que estavam sendo operantes para que a aprendizagem ocorresse etc.

Algumas das entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE D), porém, em algumas delas, outras questões eram acrescentadas de acordo com a necessidade da situação. Em especial, as entrevistas semi-estruturadas eram realizadas com todo o grupo quando buscávamos algum aspecto que envolvia todos os participantes, como por exemplo, as crenças que eles tinham a respeito de si mesmos, e ao processo de aprendizagem de uma LE. Outras vezes, tais entrevistas eram mais livres e não eram realizadas com todos os alunos porque buscávamos informações relacionadas a pontos muito específicos de um determinado grupo, como por exemplo, questões referentes à produção oral e desenvolvimento da proficiência oral dos alunos bolsistas.

Além disso, elas também serviram para guiar e, até mesmo, redirecionar o desenvolvimento da pesquisa, para levantar hipóteses sobre o fenômeno ocorrente naquele momento bem como para a triangulação dos dados.

3.2. Parte II - Perspectiva metodológica

A Lingüística Aplicada (LA), principalmente nos últimos anos, tem ganhado força como uma disciplina autônoma que busca compreender e explicitar, não apenas, as questões de sala de aula, mas também, aquelas que se voltam para um problema prático de linguagem em qualquer uma de suas instâncias, sejam estas questões relacionadas com a leitura, oralidade, em contextos variados.

Essas questões, portanto, não estão apenas relacionadas a uma única característica, cognitiva, por exemplo, mas, dentro de um escopo maior, visualizamos as questões da linguagem inseridas em qualquer contexto interacional. Para nós, isso significa que não poderíamos observar a questão da aprendizagem na sala de aula de forma unilateral. Embora um dos focos de nossa pesquisa seja as questões cognitivas, a saber, as estratégias de aprendizagem¹⁰, estas não poderiam ser consideradas como um fim em si mesmas, até porque, se considerarmos que uma das funções de tais estratégias é facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, (OXFORD, 1990) e, sendo estes participantes de um contexto interacional, vemos a necessidade de ponderar sobre esse contexto, ou seja, levar em consideração o local onde os alunos estão inseridos, e que/ quais influências este teria sobre eles.

Da mesma forma, não poderia desvincular esse processo de aprendizagem da cultura dos alunos, uma vez que, como afirma Kramsch (1993), “nas aulas de línguas

¹⁰ Como já vimos, consideramos as estratégias como algo pensado, planejado com o objetivo de se completar uma tarefa. Não invalida, no entanto, o fato de estas, algumas vezes, estarem em um nível inconsciente.

estrangeiras, a cultura é criada e representada através do diálogo entre os alunos e entre eles e o professor (p, 47)”, embora este não tenha sido o nosso foco.

Assim, esta pesquisa se ancora nos pressupostos da LA que tem a interdisciplinaridade como uma de suas características principais para dar conta dos fenômenos que envolvem o uso da linguagem nos mais diversos ambientes. Moita Lopes (1999) aponta para o fato de que sem essa natureza interdisciplinar seria impossível compreender qualquer ato humano dentro dos limites de uma única disciplina. Passeggi (1998, p. 29) corrobora com a mesma opinião, acrescentando que essa característica “permite a utilização de diferentes referenciais teóricos e metodológicos, tornando mais flexível à análise das situações-problema de uso da linguagem e encaminhamento de soluções.” E acrescenta, nas pesquisas em LA, “...faz-se uso de uma interface prática dos aspectos propriamente lingüísticos com os aportes de outras áreas e o problema a ser resolvido.” (*op cit.*, p. 39)

Portanto, o lugar de onde falamos nessa pesquisa é de uma interface entre a LA e a psicologia, uma vez que a primeira trata dos assuntos relacionados com a linguagem.

Procuramos observar e quantificar as estratégias de aprendizagem em seu uso bem como identificar quais eram as questões subjacentes na sala de aula que levavam os alunos a interagirem de um determinado modo.

Baseado nos pressupostos que compõem a pesquisa de cunho etnográfico, que estuda o fenômeno em seu próprio contexto (NUNAN, 1992), faz-se necessário especificar em qual contexto a pesquisa se encontra.

3.2.1. O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um contexto da aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Uma distinção recorrente na literatura especializada na aprendizagem de línguas diz respeito à relação entre aquisição e aprendizagem. Esta distinção, amplamente defendida por Krashen, “ [...] embora não tenha sido o primeiro a defendê-la” (cf. KRASHEN, 1981, p. 2), considera que a aquisição é um processo subconsciente muito similar com a forma pela qual as crianças aprendem a falar, ou seja, elas não são conscientes das regras gramaticais, mas, ao contrário, a aquisição de uma L2 “[...] requer uma interação significativa na língua-alvo [...] onde o falante não está preocupado com a forma de suas declarações, mas com a mensagem que eles estão expressando e tentando compreender.” (*op.cit*, p. 1)

Quanto à aprendizagem, segundo o referido autor (*ibidem*), ela está relacionada com uma aprendizagem consciente, no sentido de que há a apresentação de regras explícitas das línguas, envolvendo um esforço intelectual por parte do aluno. Assim, quando nos referimos a *aquisição*, a compreendemos no sentido de que a língua-alvo está sendo adquirida no país onde ela é falada como língua oficial, enquanto que *aprendizagem* corresponde à aprendizagem da língua em um contexto onde ela não é falada oficialmente (língua estrangeira).

Esta distinção é corroborada por Sciliar-Cabral (1988), ao afirmar que a aquisição “[...] se desenvolve em razão das predisposições biopsicológicas da espécie, integrando seus mecanismos adaptativos”, enquanto que a aprendizagem “[...] se efetua em ambiente artificial em decorrência da adoção de métodos de ensino formulados cientificamente.” (p. 41)

Os dois autores, portanto, concordam que a distinção entre aquisição/aprendizagem se dá tendo como critério questões contextuais, ou seja, será uma ou

outra a depender de onde o indivíduo esteja inserido. Também corroboramos com a mesma idéia dos autores, especificamente, porque se levarmos em consideração o tempo de contato que os alunos de uma L2 possuem comparado àqueles de uma LE, tal distinção será, notadamente, saliente. O ambiente na L2 irá propiciar significados, experiência com a língua que, no caso da LE poderá ocorrer, porém num tempo mais lento, pois, estaremos sempre trabalhando com a língua em um contexto artificial de modo que o aluno, ao sair de seu ambiente de aprendizagem, dificilmente terá oportunidade de usá-la.

3.2.2. *A triangulação dos dados*

Embora a pesquisa tenha utilizado, em grande parte, dados quantitativos, uma vez que um dos principais instrumentos utilizados na pesquisa para a verificação das estratégias de aprendizagem – IEAL – é um instrumento quantitativo por natureza, a pesquisa não se limitou a utilizar apenas esse tipo de dados.

De André (1995) aponta para o fato de que mesmo que na pesquisa se obtenha dados quantitativos, a análise e interpretação desses dados dependerão da postura teórica do pesquisador, de seus valores e de sua visão de mundo. Demo (2001, p. 9), por sua vez, complementa tal pensamento apontando que “[...] toda pesquisa qualitativa só tem a ganhar se cuidar também de suas ilações quantitativas [...] se souber aliar-se favoravelmente a métodos quantitativos.”

Para atingir, portanto, os objetivos da pesquisa, fez-se necessário também a busca de dados qualitativos, pois consideramos que uma produção oral se caracteriza como um jogo, onde vários fatores, quais sejam, as diferenças entre os alunos, sua identidade, sua cultura, a imagem simbólica que os alunos passam uns para os outros, o seu meio, sua maneira de se expressar e de se portar diante das mais variadas situações, estão presentes. Estes fatores,

portanto, não dizem respeito apenas aos aspectos cognitivos, mas também, e principalmente, aos aspectos sóciointeracionais. Assim, uma vez que a necessidade de verificar tanto os fatores que contribuíssem para o desenvolvimento dos alunos quanto àqueles que os dificultava, sendo estes fatores cognitivos ou sociais, a coleta de dados qualitativos tornou-se imperativa para entender esse fenômeno da aprendizagem na sala de aula. Além disso, ao fazermos cruzamento dos dados qualitativos com os dados quantitativos, há um maior enriquecimento no que diz respeito à interpretação e confirmação dos dados coletados.

Dessa forma, três instrumentos foram utilizados para a triangulação dos dados da pesquisa: os questionários respondidos pelos alunos, as notas de campo e as gravações das aulas e entrevistas.

3.3. Parte III - Universo da pesquisa: O curso de extensão da UFBA

A pesquisa foi realizada entre os meses de agosto a dezembro de 2004, no Núcleo de Extensão do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Este Núcleo, de acordo com seu projeto piloto e regimento interno (VER ANEXO 6), foi criado com o objetivo de promover cursos gratuitos e/ ou de eventos de baixo custo que visem à socialização da aprendizagem das línguas estrangeiras no instituto de letras bem como o favorecimento dos conhecimentos em língua, literatura em língua vernácula ou estrangeira às pessoas com idade acima de quinze anos e com escolaridade mínima de Ensino Médio completo ou não.

Diante dessas características que visam, ao mesmo tempo, desenvolver as quatro habilidades na LE com foco na comunicação, e atender a uma classe social menos privilegiada, a demanda de alunos que procura este estabelecimento é bastante alta. Assim, para atender a esse público, cada semestre, o núcleo de extensão disponibiliza bolsas de estudos para alunos de baixa renda que, por sua vez, têm como pré-requisito para a manutenção da bolsa a aprovação no final do semestre. No entanto, embora exista uma grande

quantidade de alunos que esteja nessa faixa sócio-econômica, há também uma porcentagem considerável daqueles que fazem parte de classes sociais de alto poder aquisitivo.

A estrutura acadêmica do núcleo constitui-se na oferta de cursos de língua estrangeira em oito semestres, organizados de acordo com o nível de conhecimento de língua do alunado com o exame de proficiência. Dessa forma, com uma média de vinte alunos por turma, cada nível, a saber: iniciante ou básico, intermediário, avançado e proficiência tem a durabilidade de um ano com carga horária de 45 horas semestrais constituindo-se de duas aulas semanais de uma hora e quarenta minutos em cada um dos encontros.

3.3.1. A avaliação

A avaliação no Núcleo de Extensão constitui-se de duas provas durante o semestre, realizadas na metade do semestre e a outra no final. Cada uma das avaliações tem peso dez, sendo a média aritmética entre as duas, o critério de avaliação para aprovação ou não do aluno e sua permanência com a bolsa.

3.3.2. Metodologia utilizada no curso

A metodologia utilizada no curso se baseia nos pressupostos da abordagem comunicativa, uma vez que o foco do curso é a promoção da comunicação na LE. Assim, para alcançar os objetivos propostos, as aulas são ministradas fazendo-se uso de divisão dos alunos em pares, pequenos grupos, trios etc., a fim de proporcionar um ambiente de maior interação, e conseqüentemente, maior comunicabilidade entre eles.

Assim, por meio desse tipo de metodologia, os alunos são bastante expostos à língua bem como a uma maior interação entre si.

3.3.3. *Os sujeitos da pesquisa*

Os informantes da pesquisa faziam parte de uma turma de iniciante do Núcleo de Extensão da UFBA. Com base nas observações realizadas nas primeiras semanas de aula, já se percebia que alguns dos alunos se destacavam na produção oral, bem como em relação a sua atitude diante das atividades propostas. Assim, por meio da ficha de informante, compôs-se o perfil de todos os alunos do grupo (VER APÊNDICE E).

O grupo pesquisado era composto de 21 alunos, dos quais, 10 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

O grupo se encaixava nos parâmetros exigidos no projeto piloto e regimento interno do curso de extensão, onde a faixa etária mínima para participar do grupo era de 15 anos. Dessa forma, dentre os 21 informantes, a maioria deles, 10 alunos, estavam na faixa etária que se encontrava entre os 19 e 25 anos, 6 na faixa etária que ia dos 26 aos 31 anos, e a minoria, 5 alunos, se encontrava entre os 32 aos 45 anos.

Além dessa diversidade entre as faixas etárias, cerca de 10 anos de diferença entre os mais jovens e os mais maduros, o grupo também apresentava características peculiares, no que se refere à renda familiar: encontramos no grupo alunos que tinham uma renda familiar mensal aproximada de R\$ 275,00 (correspondente ao salário mínimo na época) e outros que apresentavam uma renda de R\$ 5.000,00 (o que correspondia a 18 salários mínimos). Assim, quanto à renda familiar do grupo, 6 deles se encontravam em uma faixa que recebia de 1 a 3, 5 salários, 12 deles, entre 4 a 7,27 salários, e 3 alunos, a minoria, 7,6 a 18 salários.

Como mencionado anteriormente, o curso de extensão da UFBA destina bolsas de estudos para que a população de baixa renda também tenha oportunidade de aprender uma ou mais LEs. Dentre os alunos pertencentes a este grupo, 12 deles, ou seja, 57,14% foram apreciados com uma bolsa de estudo.

Esse fato é importante porque, ao receberem a bolsa, esses alunos tinham uma razão a mais para se esforçarem procurar manter um bom desempenho, uma vez que a sua manutenção dependia de sua aprovação no final do curso. Assim, esperou-se, portanto, pelo menos *a priori*, que esse esforço fizesse com que aos alunos buscassem obter um melhor desempenho em sua aprendizagem, e, conseqüentemente, desenvolverem um maior número de estratégias de aprendizagem.

O grupo pesquisado era formado por uma maioria de estudantes, ou seja, dentre os 21 alunos pertencentes a esse grupo, 13 deles eram alunos universitários. Ao verificarmos a sua formação acadêmica, podemos constatar que, tanto no que concerne ao ensino fundamental e médio, a maioria freqüentou escolas públicas, ou seja, 13 alunos no primeiro caso e 15 no segundo. Esse fato não se inverte em relação ao nível superior, pois 10 alunos freqüentaram ou ainda freqüentavam faculdades privadas, enquanto que sete deles freqüentaram ou ainda freqüentavam uma faculdade pública. Dos 21 alunos, quatro deles não faziam faculdade. O restante se distribuía entre outras profissões como: dois deles eram administradores de empresa, um era analista de sistemas, um operador de caixa, dois eram agentes administrativos, uma secretária executiva e um inspetor de equipamento.

Quanto ao estado civil dos alunos, a maioria era solteira, sendo apenas seis deles casados bem como, a maioria era originária de Salvador, onde apenas um havia nascido em Aracaju.

No que concerne a experiência com a LE antes de freqüentarem o curso de inglês da UFBA, nove dos alunos já haviam estudado inglês antes, enquanto que a maioria, 12 deles, não haviam estudado. Dos alunos que já haviam estudado inglês antes, sete deles haviam realizado seus estudos em cursos livres e os outros dois com professores particulares.

A duração desses cursos também variou. No grupo verificou-se que sete dos alunos haviam estudado durante, pelo menos, um ano, e apenas dois deles mencionaram que

havam estudado inglês antes por mais de um ano. Isso demonstra que uma parte bastante significativa da turma já havia tido contato com inglês durante um período de tempo considerável.

Embora tenhamos uma quantidade de alunos que já havia estudado a LE, o grupo era de iniciante I. O curso de extensão separa dias especiais antes do semestre iniciar para que haja um nivelamento dos alunos já tenham tido experiência com a língua. Assim, a presença desses alunos que haviam frequentado outros cursos no nível iniciante pode ser explicada por dois motivos: às vezes, os alunos, embora tenham um conhecimento básico da língua, das estruturas relacionadas ao nível iniciante I, eles não apresentavam proficiência para manejados para o nível seguinte, iniciante II. Um segundo motivo está relacionado com a própria história do aluno em relação à LE estudada, como vemos no trecho a seguir, quando inferimos que os alunos querem ter uma nova chance de recomeçar a aprender a LE.

Podemos inferir isso a partir do testemunho abaixo:

Diego: Bom, como eu já disse aqui, eu vim assim/ porque eu tinha feito um curso aqui, eu tinha [...] então o esquema [...] a metodologia foi totalmente diferente, então quando eu cheguei, eu já cheguei pensando naquilo, né? o que eu tinha, como se fosse trauma, né? porque eu já vinha, que eu peguei, porque aquele outro que eu fiz da outra vez, eu larguei mesmo, eu num tranquei não, eu larguei, abandonei e aí eu já vim com essa coisa assim, poxa, será que vai ser a mesma coisa e tal? daí ... comecei a ficar pensando...não quero fazer um curso só por fazer, né? prá dizer que tava estudando e tal, queria me qualificar, saber que eu sei e éh consigo falar com meus colegas ... até porque o mercado ta competitivo cada vez hoje em dia né”

Fonte: Entrevista

A partir dessa retomada pode-se inferir que havia questões profissionais, pois, não adiantava apenas ter um conhecimento superficial da língua, ou seja, afirmar que já haviam estudado inglês antes, mas, principalmente ter a competência de se comunicar na LE. Esse fato é confirmado quando observamos a questão relacionada à motivação de estarem estudando inglês, onde todos eles responderam que estavam estudando inglês devido a razões profissionais, enquanto que um deles relatou que sua aprendizagem também tinha questões de

status que a língua proporciona. O mesmo se repete quando questionados sobre a importância da LE para eles: dos 21 alunos, 19 afirmaram que ela era muito importante e apenas dois afirmaram que ela era importante.

No que se refere a viagens ao exterior, três dos 21 participantes já haviam estado em um outro país, porém, apenas um deles havia visitado um país de língua inglesa. A duração dessas viagens variou entre menos de um mês, duas semanas, até 45 dias, ou seja, um mês e meio.

A mesma situação se repete quando questionados se já haviam estudado uma outra língua além do inglês. Três, dos 21 alunos, responderam que já haviam estudado francês e espanhol tendo a durabilidade desses cursos que variado entre um semestre e um ano.

É interessante notar que, embora 18 dos 21 alunos tenham respondido que não haviam viajado ao exterior, a busca por um maior contato com a LE estava sempre presente em suas atividades, pois metade deles, ou seja, nove dos 18 alunos, afirmou que mantinha contato com inglês fora da sala de aula. Estes contatos ocorriam em três categorias principais mencionadas pelos alunos: quatro deles afirmaram que buscam grupos de estudo, ou mesmo contato com outras pessoas que falavam o idioma a fim de praticá-lo. 4 deles relataram que mantinha, ou, pelo menos, buscava manter contato com a língua no ambiente de trabalho, especialmente, através da internet, e três dos nove alunos afirmaram ter contato com a LE fora da sala de aula, através de livros e revistas, onde se incluem nessa categoria, principalmente, livros de universidades e artigos científicos.

Uma outra questão respondida pelo grupo diz respeito a sua opinião sobre a importância da língua inglesa para eles, pois, 19 dos 21 alunos mostraram um resultado positivo afirmando que considerava a língua inglesa muito importante, enquanto que o restante dos alunos, dois deles, relataram que consideravam a língua inglesa apenas importante em sua vida. Resultado semelhante foi encontrado quando questionados sobre se

eles gostam de aprender línguas, ou seja, com essa questão, objetivou-se conhecer qual a afeição pelo aprendizado de uma língua estrangeira. Assim, 20 alunos responderam positivamente a essa questão, enquanto que apenas um deles afirmou não gostar de aprender línguas.

***CAPÍTULO 3 – QUESTÕES DE APRENDIZAGEM – CONHECENDO OS
INFORMANTES***

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira delas diz respeito ao período de observação cujo objetivo foi obter um maior conhecimento da turma; a segunda, correspondente ao período de intervenção, objetivou-se o ensino das estratégias de aprendizagem, principalmente as metacognitivas, a fim de observar sua operação na aprendizagem dos alunos e qual maneira os auxiliavam no planejamento de uma melhor forma de abordar as atividades. Para chegar a tais objetivos, busquei mapear as principais dificuldades e quais estratégias os alunos utilizaram com o intuito de superá-las.

4.1. Período de observação

As duas primeiras semanas de aula do curso foram dedicadas ao reconhecimento da turma, a fim de que pudéssemos obter um maior contato com os alunos e, assim, estabelecer *rapport*, uma vez que uma relação de confiança entre eles e o professor/pesquisador é imperativa neste tipo de pesquisa.

Primeiro procurei identificar importantes questões que seriam básicas para o delineamento da pesquisa, dentre as quais se destacam o reconhecimento do nível da turma e a participação dos alunos nas atividades propostas.

4.1.1. O Nível do grupo

Procurei observar qual o estágio de proficiência em que os alunos se encontravam, e como se comportavam, principalmente, quando estavam realizando as atividades orais. Por meio dessa observação, foi possível perceber que alguns dos alunos apresentavam uma maior fluência na língua do que outros, enquanto que alguns deles preferiam escutar os colegas e falar apenas quando o professor os solicitava.

Ao observar essa diferença entre eles, me empenhei em identificar quem já havia realizado algum outro curso de iniciação à língua estrangeira – os quais, de certo modo, poderiam ser considerados como *falsos-iniciantes* –, e qual o nível destes em comparação aos colegas, aqueles que não haviam estudado inglês formalmente.

4.1.2. A participação dos alunos

O grupo em si era bastante participativo, mas esse grau de participação variava significativamente, o que é comum e, considerado normal em uma sala de aula, principalmente, quando os alunos são caracterizados pela heterogeneidade. Pensando nesse aspecto, procurei constatar quais deles demonstravam ser mais participativos, quais eram mais tímidos e quais apresentavam dificuldades quando expostos à realização das atividades orais.

Essa questão foi bastante pertinente, uma vez que, como aponta Brown (1994), a oralidade é uma das habilidades mais complexas para o aprendizado de uma língua estrangeira por expor completamente o aluno diante de seus colegas. Assim, essa característica poderia afetar o desenvolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem, bem como no uso das estratégias.

Percebemos que alguns dos alunos gostavam mais de falar do que outros, e, assim, já assumiam o comando de voz nas aulas. Alguns deles, em contrapartida, preferiam escutar as explicações do professor para só posteriormente se arriscarem a falar ou a questionar. Pude também identificar um terceiro grupo: neste, os alunos demonstravam receio de se expor por terem medo de errar. Assim, as observações realizadas durante esse período já apontavam características de um grupo bastante heterogêneo em sua atitude diante do processo de aprendizagem, que, de certo modo, pelo menos a priori, confirmava a hipótese de que cada aluno tem sua própria maneira de aprender.

Para melhor conhecer os alunos, na segunda semana de aula apliquei um questionário, Fichas de informantes¹¹, que tinha como objetivo recolher informações pessoais, como, por exemplo, origem, dados familiares, seus objetivos em aprender uma LE, bem como sua experiência anterior com a língua escolhida, fosse por meio de viagens internacionais ou por meio de estudos anteriores com professores particulares ou cursos de idiomas.

4.2. Período de intervenção

Para iniciar o trabalho de intervenção e traçar um melhor planejamento para o ensino das estratégias, em primeiro lugar, senti a necessidade de obter uma compreensão mais detalhada sobre os informantes da pesquisa, no que concerne a sua experiência prévia com a LE, sua atitude em relação a ela, e qual o repertório de estratégias de aprendizagem que eles já possuíam, uma vez que no período de observação já havia constatado como os alunos se portavam nas aulas e quem parecia demonstrar maiores dificuldades. Porém, esta visão era apenas uma caricatura do todo, uma vez que podemos dizer que esse panorama foi construído

¹¹ O resultado deste questionário já foi apresentado na seção 3.4.3. do capítulo anterior (APÊNDICE E) quando falávamos sobre os sujeitos da pesquisa. Devido a questões organizacionais, uma vez que já estávamos falando sobre tais sujeitos, preferimos deixar suas informações na seção anterior e aqui, apenas mencioná-las, pois, o grupo será dividido em dois, e elas serão retomadas na ocasião oportuna.

de forma unilateral. Na realidade, ele era fruto da observação superficial do professor/pesquisador até aquele momento. Assim, todas as categorias atribuídas aos alunos partiam apenas da construção que o professor fazia sobre eles. Vale salientar, no entanto, que já havia coletado os dados das fichas de informante e, conseqüentemente, obtido uma noção geral do perfil dos alunos, seus objetivos e sua experiência anterior com a LE. Porém, foi necessário verificar essas questões a partir da percepção que os próprios alunos tinham de si mesmos, em relação ao seu processo de aprendizagem e, assim, esperávamos, construir um panorama mais completo, bilateral, e, assim, confirmar ou não as observações feitas na primeira fase da pesquisa.

4.2.1. I Questionário de Sondagem

Na terceira semana de aula, apliquei o I Questionário de Sondagem (APÊNDICE F), o qual enfocava três aspectos principais: o primeiro deles tinha o objetivo de tentar descobrir quais eram as crenças que os alunos tinham quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira e, por conseguinte, como eles se viam nesse processo. Nesse questionário, eles também poderiam registrar suas dificuldades de aprendizagem, pois, dessa forma, seria possível ter uma idéia sobre, em que medida, eles apresentavam um monitoramento em sua aprendizagem. Com essa perspectiva em mente, partimos da hipótese de que, uma vez identificadas tais dificuldades, os alunos poderiam se preparar melhor diante de situações de exposição na oralidade em sala de aula.

Um segundo aspecto focado nesse questionário diz respeito ao repertório das estratégias de aprendizagem propriamente ditas, que os alunos já possuíam e/ou utilizavam,

mesmo sem terem sido formalmente apresentados a elas¹². Uma vez que alguns deles já haviam estudado uma outra língua estrangeira e viajado ao exterior, tendo, portanto, uma experiência anterior com uma LE, procurei observar se, em algum momento, eles faziam transferências de estratégias utilizadas nesse primeiro instante para sua aprendizagem de inglês no curso em questão.

O último aspecto enfocou como os alunos lidavam com seus “erros¹³”. Levando esse aspecto em consideração, tínhamos dois objetivos em mente: primeiro, estava buscando identificar se, de algum modo ou de outro, naquele estágio, eles já monitoravam a sua produção nas aulas, isto é, se percebiam quando cometiam algum deslize; em segundo lugar, qual era a sua atitude em relação a tais deslizes, ou seja: teriam os alunos medo de “errar”? Qual a razão para esse medo? Seria o julgamento dos colegas a razão, e, por conseguinte, um dos pontos que estaria atrapalhando sua produção? Os alunos utilizavam algum tipo de estratégia que poderia para auxiliá-los a superar tais “erros”?

Esse questionário serviu de base para ser confrontado com outros dois que seriam aplicados no meio e no final do semestre. Por meio destes, tinha em mente identificar se os alunos apresentavam algum ganho tanto quantitativo quanto qualitativo no que diz respeito ao uso das estratégias de aprendizagem e à atitude que eles tinham em relação a seu processo de aprendizagem.

Abaixo, abordaremos cada um destes aspectos separadamente¹⁴:

¹² Ainda não havia iniciado o período de intervenção até a administração desse primeiro questionário, porém, durante as aulas, já ensinávamos meios que os alunos pudessem utilizar para melhorar a sua aprendizagem, além do fato de que eles poderiam ter desenvolvido estratégias e estas estarem em um nível inconsciente.

¹³ Na verdade, estou considerando “erro” como desvios naturais no processo de aprendizagem de LE, tendo em mente, inclusive, que o outro lado de tais desvios indica tentativas de acerto. Ao utilizar o termo no questionário, minha intenção era tornar o conceito mais claro para o aluno, já que eles não fazem a distinção entre erro e desvio.

¹⁴ Para o resultado deste questionário ver APÊNDICE G.

4.2.1.1.Crenças – o processo de aprendizagem

Com base no primeiro aspecto abordado, observamos, então, que há uma crença comum entre os alunos no que diz respeito à necessidade de uma participação constante e intensa para que a aprendizagem de uma LE se consolide e seja eficiente. Assim, na seção 1, vemos esta necessidade bem definida:

(SEÇÃO 1)

- (1) **Alexandra:** “Vejo que o processo de aprendizagem pode ser rápido e fácil. *É necessário que o aluno mantenha fiel dedicação ao estudo.*”
- (2) **Cristina:** “Participo (eu acho) da melhor maneira possível. Não tenho vergonha de participar e muito menos de errar. Gosto de escutar, falar. Me sinto bastante à vontade na sala de aula. Não tenho medo de errar.”
- (3) **Américo:** “Sou participativo, mas gostaria de participar mais.”
- (4) **Carlos:** “Participo sempre que sou solicitado e gosto de escutar, mas vejo a necessidade de falar também”
- (5) **Tania:** “Sou muito participativa. *Gosto de falar para aprender mais.*”
- (6) **Celeste:** “...sou participativa, tiro as minhas dúvidas nas aulas, mas preciso me dedicar mais “em casa”, gostaria de mais recursos para ter maior contato com a língua”
- (7) **Ronaldo:** “Me acho uma pessoa bastante participativa. Gosto muito de falar e principalmente conversar em inglês, pois assim, *dá para fixar melhor o inglês. Quanto mais você fala e participa da aula, melhor o seu rendimento.*”
- (8) **Antonia:** “Me acho participativa, gosto bastante de falar e inclusive, ajudar ao próximo, *sinto que aprendo com essas atitudes.*”
- (9) **Dalila:** “Gosto de escutar, mas sei que poderia perguntar mais, questionar mais, seria melhor para meu aprendizado, pois tiraria minhas dúvidas mais frequentes.”

Percebe-se, por meio desses depoimentos, que os alunos demonstram estar engajados em participar das aulas e alguns deles relatam que já se sentem confortável quanto a essa participação, como visto em (2). No entanto, ao observar suas respostas mais detalhadamente, confrontando-as com suas atitudes nas aulas, percebemos que, em algumas delas, parece existir um distanciamento entre este discurso que utilizam, o *saber-dizer*, e sua prática, o *agir-real*. Isso é o que percebemos, especialmente, nas seqüências (3), (4), (6) e (9) em que alunos apontam a necessidade de se engajar ainda mais em sua participação. Em outras palavras, eles tinham idealizado como deveria ser sua postura enquanto alunos, adultos,

que têm objetivos claros de aprendizagem, porém, eles próprios apontam restrições quanto a sua participação.

Essa crença é, de certa forma, instigada pelo discurso do professor, pois, sendo ele a autoridade instituída no contexto de sala de aula, aquele que, em certo sentido, avalia e diz quem apresenta um bom ou mau desempenho ou quem, digamos, dá a palavra final, o discurso dos alunos passa a ser voltado para o que o professor gostaria de ouvir. Não queremos dizer com isso, no entanto, que os alunos não participavam nas aulas, ou que não existia uma avaliação por parte dos próprios alunos. Enfatizamos, apenas, que, entre eles, havia uma distância de como deveria ser a participação de um aluno que, na verdade, é idealizado e a sua própria postura em sala de aula. A partir desses dados, então, comecei a questionar o porquê de os alunos não participarem da maneira que gostariam de fazê-lo, já que tinha ficado claro pra mim que eles gostariam de participar mais efetivamente.

Na seção 2, abaixo, elencamos algumas possíveis justificativas que esclarecem os fatores que impedem os alunos de se reconhecerem no padrão estabelecido como ideal por eles próprios:

(SEÇÃO 2)

- (10) **Amanda:** “Estou gostando das aulas. Não estou com tempo suficiente para estudar, por este motivo me vejo com dificuldades devido à questão do tempo para estudar...”
- (11) **Marcos:** “Até o momento tenho tentado escutar as aulas que o professor ministra. Por ser um primeiro contato com uma língua estrangeira e também por estar conhecendo as regras. Espero futuramente ser mais participativo.”
- (12) **Sandra:** “Eu acho que aprendi algumas coisas, pois não sabia praticamente nada de inglês. Sou participativa, na medida do possível. Porém, acho que, às vezes, fico meio receosa de falar na hora de falar com medo de errar, embora saiba que o erro faz parte do aprendizado.”
- (13) **Manoel:** “Minha dificuldade maior é a pronuncia, portanto gosto de escutar e tentar compreender.”

Pode-se perceber, a partir das declarações dos alunos acima, que os fatores como o tempo (10), as regras da língua (11), a pronúncia e o medo de errar (12, 13), respectivamente, parecem estar bastante claros em sua percepção como sendo os principais fatores que os impedem de uma participação mais efetiva. Essas questões, de certa forma, confirmam o que Brown (1994) aponta como um dos principais obstáculos na aprendizagem oral de uma L2/LE. Em suas palavras, ele afirma “um dos principais obstáculos que os alunos precisam superar na aprendizagem de uma língua é a ansiedade gerada sobre o risco de deixar escapar as coisas que são “erradas”, estúpidas, ou incompreensíveis (p. 254)”. No entanto, apesar de os alunos indicarem esses fatores como “obstáculos”, ao nosso ver, uma vez que eles já foram capazes de identificar o que causaria problemas em sua aprendizagem, estes seriam mais fáceis de serem superados. Em outras palavras, havia um nível de consciência que operava no momento em que eles realizavam as atividades e que poderiam auxiliar na resolução de tais dificuldades, como a teoria das estratégias de aprendizagem apontava. No entanto, é bem verdade que isso nem sempre ocorre. É interessante notar que, em alguns casos, os fatores que causam um impedimento nas interações orais estão, digamos, em uma estrutura mais profunda da aprendizagem que torna a percepção do que causa dificuldade mais difícil de ser identificada.

4.2.1.2.A relação com o outro na aprendizagem

Quando os alunos não conseguem perceber quais os fatores que dificultam seu desenvolvimento, parece haver uma frustração maior fazendo com que se sintam perdidos em seu processo de aprendizagem. Podemos extrair tal sentimento, a partir dos depoimentos de Diego, ao comentar sobre o seu processo de aprendizagem, quando ele afirma: “*Fico preso, algo me trava que fico sem atitude...*”, de Amanda, ao expressar sua frustração quando

aponta “...*Gostaria de participar mais, fico um pouco insegura...*” e Adriana, que, de certa forma, sintetiza o que ocorre na maioria das vezes, em sala de aula, e enfatiza o sentimento de vários alunos ao afirmar: “*Me vejo de forma interessada. Tento participar de tudo, pois assim, ponho em prática a teoria na sala aplicada. Tento escutar bastante e ter um momento especial o qual possa também falar sobre o que aprendi. Porém, confusa.*”

Essas afirmações são emblemáticas dos sentimentos dos alunos. Elas representam a sensação de conflito entre a sua participação, o desejo de aprender e o seu desempenho que não evolui da maneira que eles desejam ou que é aceita pelo professor bem como pelos colegas em sala.

Até aqui, vimos que os alunos são participantes das aulas, e têm conhecimento do que deveria ser feito para aprender. No entanto, muitas vezes, é bem verdade que vêem as limitações que lhes são impostas, não apenas pela língua, no sentido de que estão interagindo com um outro sistema diferente do seu, mas por outras questões, como a própria exposição nas aulas quando se vêem “obrigados” a falar diante de outros colegas e o medo de errar como visto em (12). Esses exemplos nos chamam a atenção, especialmente, porque, em muitos casos, os alunos não conseguem encontrar uma maneira que possam superar tais dificuldades; frustram-se e, conseqüentemente, não dão continuidade em sua aprendizagem.

Essas questões que, freqüentemente, subjazem à aprendizagem, muitas vezes, não são percebidas nem pelos alunos, como já mencionado, nem pelos professores. Podemos observar, na seção 3, logo a seguir, uma dessas questões que estava subjacente nas aulas, e só posteriormente conseguimos perceber sua influência na aprendizagem na sala de aula¹⁵:

¹⁵ Esses depoimentos foram resgatados posteriormente quando, ao entrevistar os alunos, pedi que fizessem uma retrospectiva sobre seus primeiros momentos nas aulas de inglês.

(Seção 3)

- (14) **Fernanda:** "...a princípio, quando eu cheguei que eu vi falando tudo em inglês...eu disse: meu DEUS DO CÉU... esse professor não sabe que eu não sei quase nada...ele quer falar tudo em inglês e eu não entendo..."
- (15) **Francisco:** "...aí eu cheguei aqui. rapaz/ quando eu cheguei atrasado...aí eu pensei [...] eu fiquei todo assim...rapaz o que é que eu vou fazer agora com essa situação? E foi...o contato que eu tive foi...oxe eu me senti assim...como num sente nada...todo mundo aqui...o pessoal é...tem algumas pessoas avançadas né? Rapaz... ((hesitando)) o pessoal sabe...e eu num sei de nada...eu vou ter que correr atrás agora. E o primeiro contato pra mim foi difícil..."
- (16) **Diego:** "... fiquei assustado quando vi algumas pessoas falando, primeiro porque quando eu vi o professor falando inglês...ehh algumas pessoas já dominando assim... aí a primeira coisa que passou pela minha cabeça foi...eu não sei nada...será que realmente é isso... será que...será que precisa de uma base pra chegar aqui?"

É interessante notar como esses momentos marcam a aprendizagem dos alunos.

Por ser um curso de línguas, mesmo sendo em um nível iniciante, é comum que os professores passem a maior parte do tempo, se não toda a aula, falando em inglês com os alunos ou mesmo se expressando em ambas as línguas. Por acreditar que a exposição à língua-alvo ajuda no desenvolvimento da aprendizagem, busquei na maior parte do tempo utilizá-la desde os primeiros momentos das aulas, embora mesclasse com a língua materna. Estava ciente, no entanto, de que os alunos ainda não compreendiam a maior parte daquilo que eu estava falando, mas também sabia que eles eram capazes de realizar as atividades solicitadas, mesmo possuindo um vocabulário bastante limitado, uma vez que era o início do semestre.

Ao observar o depoimento de Fernanda em (14), podemos inferir seu sentimento de ansiedade ao expressar "...*MEU DEUS DO CÉU...esse professor não sabe que eu não sei de nada*". Tal sentimento poderia causar a frustração da aluna fazendo com que ela desistisse do curso.

A partir dos depoimentos, da seção anterior, pode-se argumentar que, de certa maneira, esse mesmo sentimento também é compartilhado por Francisco, em (15) e Diego em (16). No entanto, aqui há um outro ponto de projeção, ou seja, enquanto que Fernanda em

(14) tinha o professor como seu referencial, Francisco e Diego apontam também *o(s) outro(s)* como parâmetro. Quando observamos em (15) Francisco expressar “...*tem algumas pessoas avançadas né?*” e em (16) a afirmação “...*vi algumas pessoas dominando...*” percebe-se que há um olhar avaliador por parte dos alunos, isto é, uma avaliação de si em relação ao(s) outro(s).

É preciso salientar ainda, a duplicidade que esse *outro* tem a depender da maneira pela qual os alunos o percebe. Pode-se constatar uma diferença no modo pelo qual os alunos reagem a esse *outro*. No final do depoimento em (15) percebe-se uma atitude de busca, de “...*ter que correr atrás...*”, instigada pelo “...*o pessoal sabe... e eu num sei de nada...*”, e em (16) percebe-se o sentimento de incerteza, se realmente ele estaria no lugar certo e, portanto, se não “...*precisaria de uma base para chegar...*” naquele estágio.

Por outro lado, se mudarmos o nosso olhar para outro contexto, é possível perceber uma nuance distinta de quem seja esse *outro*, acima apontado. Nem sempre por ele, os alunos em sala, apresentar uma proficiência mais alta pode-se considerar uma razão para que os alunos se sintam inferior. Na realidade, parece que tanto o contexto quanto a pessoa com quem se dialoga exercem um papel predominante para uma maior ou menor participação.

Percebe-se na próxima seção, como o mesmo aluno, Diego, se sente mais confortável em dialogar com um *outro*, embora ele acredite ter uma proficiência superior a sua. Aqui, a situação ocorre não no contexto de sala de aula, mas no ambiente de trabalho de Diego. Esse depoimento surgiu quando o questionamos sobre com que tipo de pessoa na sala, ele preferia realizar as atividades orais.

(Seção 4)

- (17) **Diego:** “... como eu já tinha dito mesmo, né?, que não tenho uma pessoa pra tá treinando/ mas assim... alguém que eu sei que SABE/ acredito que no meu trabalho mesmo... trabalhando noutro setor... e essa pessoa... já tem um nível/já concluiu outro curso, e assim se eu fico falando com essa pessoa assim, fico assim lembrando os assuntos, e eu ME sinto confortável.”

Como afirmado antes, não é apenas o local que constitui essa diferença, e, assim, não se pode deixar de considerar as relações que os alunos estabelecem entre si. Percebe-se que Diego menciona sua necessidade de ter “... *alguém que...*” e “...*ajude...*”. Talvez isso ocorra pela questão de ele se sentir contribuindo para a aprendizagem desse “outro”, e, dessa forma, criando uma sensação de pertencimento. Podemos inferir tal fato, ao ele mencionar “...*eu acho que /porque as vezes assim, (...), as pessoas que estejam assim numa, nessa coisa, num nível mesmo, as vezes eu paro eu posso ajudar essa pessoa e a pessoa também me passa alguma coisa*” e complementa:

“...mas nem todo mundo tem essa característica, então as vezes eu penso nesse sentido, e eu sou um tipo de pessoa que me preocupo muito ehh no bem estar se aquela pessoa está se sentindo bem ou não, entendeu, sabe, eu num suporto estar com uma pessoa e ela ta pensando: ah que cara chato.

A partir desses depoimentos percebe-se então que *o outro*, nesse caso colegas de sala de aula, passa a ter um papel predominante no contexto de aprendizagem. Enfatizamos aqui, especialmente, o contexto de sala de aula, porque ele em si já caracteriza um local de de constante tensão, no sentido que durante todos os momentos os alunos estão realizando suas atividades buscando a aprovação não apenas do professor, mas, incluso aí a dos colegas para que, de certa forma, estes legitimem a efetivação de sua aprendizagem.

No entanto, esse outro também pode ser o professor. Pode-se constatar mais claramente a figura do professor influenciando o processo de aprendizagem a partir da seção 5, na qual trago uma entrevista realizada com Cristina, logo após uma atividade oral ter sido realizada. Ao pedir para que ela mencionasse o que ela acreditava que dificultara a realização da atividade naquele momento, ela relata:

(Seção 5)

- (18) **Cristina:** agora...eu fiquei um pouco tímida...porque ao chegar perto de mim /não eu fico...eu fico constrangida ...eu num sei...eu num sei
Professor: por que que você fica constrangida?

Cristina: eu num sei ((incompreensível)) professor...

Professor: você acha que atrapalha a presença do professor junto?

Cristina: atrapalha...a mim atrapalha

Professor: por que?

Cristina: porque eu fico com dificuldade...sei falar...sei fazer ((enfaticamente)) mas quando chega perto eu eu num sei não

É interessante porque, como professores, também temos as nossas crenças, e, assim, acreditamos que a nossa função primeira deveria ser a de auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos. Embora isso seja verdade, não é possível dissociar essa função do professor daquela de avaliador e que, para os alunos, muitas vezes, é a que se sobressai devido ao fato de ser o professor quem “determina” como foi o desempenho do aluno e aponta quem está apto ou não.

Com base no que foi visto até então, consideramos esses primeiros momentos de aula cruciais para a aprendizagem dos alunos, pois, neles, as relações afetivas se estabelecem e, de certa maneira, marca como os alunos interagirão e se sentirão em sala de aula. É nesse período que os alunos, ao se perceberem como não estando à altura do outro, acabam se frustrando e, por conseguinte, podem desistir de dar continuidade em sua aprendizagem. É claro que as razões para a desistência de um curso são múltiplas, porém, podemos inferir uma delas a partir do depoimento de José, na próxima seção. Enquanto ele fala sobre sua aprendizagem, menciona, de uma maneira superficial, uma possível razão pela qual uma das alunas de sala, sua colega de curso não deu continuidade a seus estudos e desistiu após algumas semanas.¹⁶

(Seção 6)

(19) José: ...estava fazendo com Amélia/ ((ao se referir às atividades em sala de aula))

Professor: certo.

José: com Amélia Costa/ ela tinha total dificuldade... e aí...a gente via que ela não sabia de nada mesmo de inglês/ então o que aconteceu? Eu ficava

¹⁶ Procurei a aluna para saber o real motivo de sua desistência, mas não foi possível porque ela nunca se encontrava em casa. Portanto, aqui, apenas conjecturamos sobre a razão pela qual ela não deu continuidade em seus estudos a partir do depoimento de um de seus colegas mais próximos, o qual tinha um maior contato com a aluna.

próximo dela/ eu ia pra me sentar perto dela/ ficava sentado próximo dela/ em [incompreensível] ai eu ajudava ela com as dificuldades que ela tinha/

Professor: mas... isso não lhe atrapalhava?

José: porque aí dessa forma...a gente ficava falando da aula/ era sobre assunto da aula mesmo

Professor: certo...certo

José: aí nessa hora eu tava sentado perto dela e aí quando ela num entendia... ela tinha vergonha de te perguntar/ de perguntar de novo e dizer que num entendeu...e eu aqui repetia pra ela/

Professor: certo...entendi.

A partir de sua fala, é possível inferir que Amélia Costa parecia não se sentir confortável nas aulas. Por ser a primeira vez em um curso de idiomas¹⁷, o ambiente poderia lhe parecer totalmente estranho, especialmente porque, neste, ela teria que se expor com frequência diante de pessoas com as quais não se sentiam à vontade.

Esse fato nos remete a uma atitude que parece ser bastante recorrente entre os alunos: muitas vezes, eles não esperam por um determinado período de consolidação da aprendizagem para que possam avaliá-la como satisfatória ou não, nem mesmo procuram o professor para questionar sobre seu desempenho – talvez pelo próprio fato da relação de poder aí presente – mas, ao contrário, já desde esses primeiros momentos os alunos têm o colega (*o outro*) como parâmetro de desempenho, e é por comparar o desempenho do colega que eles avaliam o seu próprio.

4.2.1.3.As questões lingüísticas

Outra questão apontada como obstáculo para uma maior participação dos alunos nas aulas está relacionada com o próprio sistema lingüístico. Ao observar seus depoimentos, foi possível identificar que parte das justificativas dadas gira em torno da dificuldade de

¹⁷ Esta informação foi encontrada quando a aluna respondeu a Ficha de informante na segunda semana de aula. Não a incluímos na quantificação dos dados, no decorrer da pesquisa, porque este foi o único questionário preenchido, uma vez que, na terceira semana, ela desistiu.

desenvoltura com a pronúncia, o vocabulário e as estruturas da LE, tornando-se as principais responsáveis por uma participação aquém daquela esperada. Resumidamente, vê-se tal justificativa, a partir das falas de Manoel, quando afirma que sua “...*dificuldade maior é a pronúncia,*” e, portanto, “...*gost[a] de escutar e tentar compreender*”, e de Érica ao relatar:

“Ainda não estou dominando, pois tenho muita dificuldade de pronúncias. Estou participando na medida do possível. Ainda neste momento que não estou bem na fala, prefiro escutar para pegar prática das pronúncias.”

Interessante porque essa característica faz com que vários dos alunos se esquivem de apresentar uma maior participação, e a façam apenas em outro momento quando se sentirem mais seguros. Na realidade, para Brown (1994), o que causa tal obstáculo, não são as a multiplicidade dos sons, as palavras, ou frases. Ele aponta a natureza interativa da maioria das comunicações. Isto é, uma vez que os participantes do diálogo estão em um processo de negociação de significados, os alunos são constrangidos não pelo “*o que dizer*”, mas pelo “*como dizer*” e “*quando dizer*”.

4.2.1.4. As atitudes dos alunos em relação ao “erro”

As questões lingüísticas, de certa forma, se relaciona com a terceira proposição¹⁸ do nosso questionário referente ao “erro”. Ao analisar as respostas dos alunos a tal proposição, percebe-se uma crença entre eles, que destaca a maneira pela qual o erro deve ser tratado. Segundo suas próprias palavras, o “erro” é visto como parte normal do processo de aprendizagem como se constata a partir das declarações de Manoel ao mencionar: “... *se erro é porque estou aprendendo.*” e de Cristina ao afirmar “... *não tenho medo de errar [...] tento*

¹⁸ Uma vez que esta terceira questão também envolve crenças e a atitude dos alunos em relação a elas, por questões organizacionais preferimos abordá-la antes daquela referente ao repertório de estratégias.

rever o meu erro e consertar, pois é ‘errando que se aprende’”. Dessa forma, ele não deveria ser visto como algo estranho à aprendizagem, e, portanto, rejeitável.

Esse tipo de crença, talvez seja difundido pelo discurso dos professores que, tentam fazer com que os alunos sejam participantes ativos – muitas vezes, significando tentar falar o máximo possível em sala de aula – no processo de aprendizagem sem que tenham que se preocupar com os deslizes que cometem. Assim, podemos observar em seus depoimentos que, embora a maioria dos alunos tenha declarado que procura um colega da sala para que possa superar qualquer dificuldade, e, dessa forma, melhorar sua aprendizagem, no momento da interação oral isso não ocorre, fazendo com que alguns deles se mantenham em silêncio por ter medo de errar. É possível inferir tal questão a partir dos trechos abaixo, extraídos dos diários reflexivos:

(Seção 7)

- (20) **Diego:** “Talvez por perceber que outras pessoas na sala possuem um conhecimento mais elevado, me deixa um pouco sem jeito...na sala de aula, muitas vezes...as idéias se confundem e quando passo para falar com outras pessoas, fico receoso por achar que não estou falando corretamente e na estrutura certa.”
- (21) **Denis:** “...Quando há uma situação em que tenho de conversar com alguém, sinto-me nervoso e acabo esquecendo algumas palavras...”
- (22) **Manoel:** “...Tenho dificuldades na pronúncia e quando ocorre situações diferentes.”
- (23) **Amanda:** “...mas eu já vinha de mim eu ODEIO inglês e antes eu num conseguia aprender nada eu tinha medo de falar porque eu tinha medo de que as pessoas iam dar risadas quando eu falasse errado...”

Não podemos deixar de ressaltar que essa questão está imbricada com a relação com o outro, no sentido de que o medo de errar se deve aos julgamentos que possam surgir pelos seus colegas, de não se sentirem a altura do grupo que, teoricamente, fazem parte. Constata-se essa relação em (20) no depoimento de Diego ao ele afirmar “...talvez por perceber que outras pessoas na sala possuem um conhecimento mais elevado, me deixa um pouco sem jeito” e de Amanda (23) “eu tinha medo de falar porque eu tinha medo de que as

peessoas iam dar risadas quando eu falasse errado...”, neste último, acrescenta-se ao fato de a aluna expressar a sua antipatia pela língua devido a esses julgamentos.

Essa questão parece explicar porque há uma grande quantidade de alunos que precisa de um momento de preparação, para se sentirem seguros antes de uma maior exposição nas aulas. Essa necessidade, ao mesmo tempo, pode indicar a busca pelo falar “perfeito”, ou seja, o *falar igual ao nativo*, proveniente do contato que eles, freqüentemente, têm com esse “falar”, através de filmes, músicas ou até mesmo contato pessoal, como aponta Vereza (2002). É interessante ressaltar que essas duas questões – assistir filmes e ouvir músicas já foram mencionados, neste mesmo questionário, como estratégias para melhor aprender a língua e melhorar a pronúncia.

4.2.1.5. O repertório das estratégias de Aprendizagem

Ao retornarmos à segunda questão que enfocou, especialmente, a maneira pela qual os alunos lidavam com a pronúncia, as estruturas e o vocabulário, uma vez que estas haviam sido as principais dificuldades mencionadas por eles até aquele momento, percebemos que os alunos já utilizavam várias estratégias contidas no IEAL. Tais estratégias formavam assim, o repertório¹⁹ que os alunos, como um todo, já possuíam, como vemos no Quadro 2 abaixo:

<i>Estratégias</i>	<i>Quantificação das estratégias</i>
Memória	8
Cognitivas	9
Compensatórias	0
Metacognitivas	19
Afetivas	0
Sociais	4

Quadro 2: Quantificação das estratégias de aprendizagem coletadas no I questionário de sondagem

¹⁹ Para o repertório detalhado das estratégias em cada uma das categorias do IEAL – ver ANEXO 5.

Podemos observar que o grupo já demonstrava o uso de uma variedade de estratégias bastante considerável, confirmando, assim, as diversas maneiras pelas quais os alunos procuram lidar com as atividades de aprendizagem que o professor propõe. Um fato que merece ser ressaltado, no entanto, diz respeito à constatação de que não houve menção a qualquer uma das estratégias compensatórias e afetivas – estratégias que estão relacionadas à percepção de si mesmo no momento da realização das atividades e as que são utilizadas para suprir alguma dificuldade de entendimento no momento da comunicação, respectivamente. Esta menção não ocorreu nem mesmo por parte dos alunos que já haviam estudado uma outra língua estrangeira, ou daqueles que haviam viajado para um outro país. No entanto, há menção de estratégias sociais, onde os alunos as utilizam a fim de aprender com os outros.

Levando em consideração esse questionário onde se buscou conhecer como os alunos se vêem no processo de aprendizagem, seu repertório de estratégias e sua atitude em relação ao erro, foi possível identificar que os alunos apresentavam várias características em comum quanto à sua atitude em relação à aprendizagem. No entanto, algumas delas são distintamente ressaltadas entre eles: o grupo, como um todo, considerava que a participação deveria ser constante nas aulas, como já mencionado. No entanto, havia uma distinção entre eles no que concerne à atitude em relação à aprendizagem. Em uma parte do grupo, encontravam-se os alunos que tinham uma visão bastante positiva e não apresentavam dificuldades no cumprimento das atividades orais. A outra parte era o oposto – demonstrava dificuldades tanto no cumprimento das atividades orais quanto as que enfocavam as outras habilidades. Assim, na maioria das declarações desse último grupo, há restrições quanto a seu desempenho em sala de aula, apontando a necessidade de melhora. No entanto, de maneira geral, esse fato demonstra que ambos os grupos eram capazes de refletir sobre sua própria aprendizagem, e apontar como se sentiam em relação à mesma.

Em resumo, nessas duas primeiras semanas de aulas, percebemos que, em um aspecto, o grupo era bastante heterogêneo, porém, em outros, bastante semelhantes: os alunos utilizavam estratégias de aprendizagem variadas, compartilhavam das mesmas crenças, bem como havia uma assimetria entre o dizer no que acreditava e o fazer.

4.3. *A divisão do grupo*

Com base nas respostas dadas a esse questionário e no comportamento dos alunos durante as aulas, senti a necessidade de dividir a turma em dois grupos, a partir do critério da dependência do professor nos momentos em que eles estavam realizando as atividades orais. A partir desse critério, perceberam-se três tipos de alunos:

- Aqueles que, em uma atividade que requisitasse produção oral, chamavam o professor e tiravam as dúvidas para confirmar algum aspecto que já haviam pensado, ou mesmo para pedir auxílio, apenas, sobre o significado de uma palavra ou outra, mas não a fim de perguntar como proceder para realizar a atividade em questão.
- Aqueles que demonstravam certa autonomia²⁰ ao fazer a atividade;
e,

²⁰ Utilizamos o conceito de Autonomia proposto por Holec (1980, p.3) ao apontar que ela “é a habilidade de alguém se encarregar de sua própria aprendizagem”, apresentando assim, uma idéia de independência e individualidade. No entanto, somos conscientes de que, em muitos casos, o fato de o aluno não procurar o professor não o caracteriza como autônomo, uma vez que, esse fator pode caracterizar exatamente o oposto, a não autonomia do aluno. No entanto, para essa divisão em nosso trabalho, percebemos atitudes bem distintas entre os dois grupos, quando em um deles, a maior parte do tempo procurava o professor para tirar suas dúvidas a fim de enriquecer o diálogo, enquanto o outro, sempre o buscava a fim de entender o que a atividade solicitava. Vale salientar ainda que ao levar esse último fator em consideração como critério para a divisão do grupo, tínhamos a noção de que os alunos eram iniciantes, e, devido à falta de vocabulário poderia não entender a explicação do professor. Foi preciso, portanto, utilizar as observações dos diários de campo para podermos fazer uma divisão mais apurada.

- Os alunos, que apesar das dificuldades, conseguiam manter o diálogo.

A turma foi dividida em dois grupos (APÊNDICE H), aos quais chamaremos de Grupo I (GI) ao nos referirmos àqueles alunos que demonstravam *dificuldades generalizadas*²¹ em sua aprendizagem, e Grupo II (GII) quando nos referirmos àqueles que apresentavam um melhor *desempenho*²² na realização das atividades. Através dessa divisão, pode-se melhor delinear o perfil de ambos os grupos e perceber que eles se assemelham em vários aspectos:

O GI era composto por uma minoria de indivíduos do sexo masculino e, conseqüentemente, de uma maioria de informantes do sexo feminino, enquanto que no GII, os dados se invertem, pois sete informantes são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. O mesmo não ocorre em relação à idade. Encontramos no GI uma maioria de informantes que se encaixa na faixa etária dos 26 aos 31 anos, enquanto que no GII, uma maioria bem significativa, isto é, dos 11 informantes, sete se encontravam na faixa dos 19 aos 25 anos, dois na faixa dos 26 aos 31 anos e ainda, dois informantes na faixa etária dos 32 aos 45.

Os dois grupos se assemelham quanto à renda familiar aproximada, pois a maioria, nos dois grupos, apresenta uma renda familiar que se encontra entre quatro a sete salários mínimos. No entanto, entre eles, de forma geral, o GI apresenta uma renda familiar mais alta em relação ao GII.

A semelhança também se repete quando tratamos de suas profissões, estado civil e origem nos dois grupos: tanto o GI quanto o GII são formados por uma maioria de estudantes,

²¹ Quando nos referimos a dificuldades generalizadas, apontamos para o fato de os alunos apresentarem dificuldades em relação à sua oralidade.

²² Desempenho aqui não é utilizado em termos Chomskianos quando pensamos em falantes ideais, mas sim, como uma forma de apresentar características de um grupo que se sobressaia em relação ao outro e, portanto, conseguiam atingir os objetivos das atividades propostas.

porém, diferem na quantidade de pessoas que trabalham, a saber: o GI apresenta um número maior de trabalhadores, seis informantes, enquanto que o GII apenas quatro.

Quando passamos a tratar das questões relacionadas com a formação acadêmica dos alunos, há pontos bem distintos entre eles: no ensino fundamental, eles divergem quanto aos estudos em escola pública ou privada, pois o GI apresenta seis informantes, ou seja, a maioria que estudou em escola pública. Já o GII se inverte, seis deles estudaram em escola privada. A diferença ainda é mais marcante quanto ao ensino médio, uma vez que, no GI, nove dos 10 alunos haviam estudado em escola pública enquanto que no GII, a metade deles estudou em escola pública e a outra metade em escola privada²³.

No que se refere ao ensino superior, a maioria dos alunos do GI havia estudado em faculdade privada, dos sete informantes, um apenas havia estudado em faculdade pública. Este fato não se repete quanto ao GII, pois, dos nove alunos que haviam cursado ou ainda estavam cursando faculdade, apenas três deles estudavam na rede privada enquanto os outros 6, na rede pública. Em cada um dos grupos, dois dos alunos não faziam faculdade.

Há uma semelhança bastante significativa no que concerne à experiência anterior com a LE. Os dois grupos apresentaram a mesma quantidade de alunos que já haviam estudado inglês antes. Tal equivalência também é repetida quanto ao local e a durabilidade das aulas que os alunos, em ambos os grupos, participaram. O mesmo se repete quanto aos objetivos em estudar uma LE e quanto à importância da língua inglesa em sua vida, pois 9 dos 10 alunos do GI, e 10 dos 11 alunos do GII, portanto 90% em cada um deles, responderam que ela era muito importante. Apenas um informante em cada grupo mencionou que a LE, em foco, era, apenas, importante.

²³ No que concerne aos estudos no ensino médio por parte dos alunos do GII, a tabela apresenta 6 alunos que realizaram seus estudos em escola particular e 6 deles em escola pública, embora haja apenas 11 informantes nesse grupo. Esse dado foi necessário porque 1 dos informantes havia realizado parte de seus estudos em escola pública e parte dele em escola privada.

Quando questionados sobre a experiência no exterior, apenas os participantes do GI, três dos 10 alunos já haviam viajado. No entanto, apenas um dos informantes viajou para um país onde a língua inglesa é a L1, embora tenhamos a consciência de que, mesmo estando em países que não têm o inglês como a língua-materna, os sujeitos estavam expostos a situações onde, necessariamente, precisariam comunicar-se, e, dessa forma, poderiam desenvolver estratégias que facilitassem a comunicação.

Com relação ao estudo de outras línguas anteriores, exceto o inglês, os dois grupos também se equipararam. Um informante no G1 já havia estudado francês e espanhol como LE durante um semestre cada, enquanto que no G2, dois alunos haviam estudado espanhol por um período mais longo, um ano.

Ao relatarem sobre suas experiências de estudo nessas línguas, o informante do G1 faz referência a experiências menos gratificantes do que os informantes do GII.

Embora os outros alunos não tivessem viajado ao exterior, uma parte deles buscou sempre estar em contato com a língua inglesa. Há, assim, uma predominância quanto a essa questão nos informantes do GII, quando seis deles afirmaram que buscavam estar em contato com a LE fora da sala de aula. Eles mantinham esse contato através da internet, revistas, ambiente de trabalho, ou mesmo com alguém que falasse o idioma. Interessante notar que esse ponto foi o que mais estabeleceu distância entre os dois grupos, pois quatro informantes do GII procuravam manter contato com a LE através de pessoas, grupos de estudo, ao passo que nenhum dos informantes do GI procurava ter esse tipo de contato.

Para se ter uma melhor visão sobre os grupos, nesse momento, já divididos, faz-se necessário voltar para a quantidade de estratégias que todos os alunos relataram no I questionário de sondagem. Ao analisar a quantidade e tipo de estratégias utilizadas pelos dois

grupos, ainda constata-se, em vários aspectos, semelhanças e equivalências entre eles, como apresentada na Quadro 3 abaixo²⁴:

<i>Estratégias</i>	<i>GI</i>	<i>GII</i>
Memória	3	5
Cognitivas	5	4
Compensatórias	0	0
Metacognitivas	7	12
Afetivas	0	0
Sociais	1	3

Quadro 3: Quantificação das estratégias no I questionário de sondagem entre o GI e o GII

Nessa divisão, podemos perceber que há uma preponderância de estratégias cognitivas, metacognitivas e de memória em ambos os grupos. Quando se observa a quantidade de estratégias cognitivas e metacognitivas no GI, percebe-se que há um número equivalente entre elas. Tal fato é explicado por Livingstone (1997), ao afirmar que ambas as estratégias estão intimamente relacionadas e dependentes uma da outra. No entanto, salientamos que, algumas vezes, as estratégias cognitivas se sobressaem por estarem mais relacionadas às atividades práticas, ou seja, elas são mais palpáveis, e, portanto, mais facilmente identificadas. Esse fato faz com que (NUNAN, 1999) as estratégias metacognitivas não sejam percebidas, e, portanto não relatadas.

De uma forma geral, percebe-se que a principal diferença entre os grupos, em termos de quantidade e tipos de estratégias, se encontra nas estratégias metacognitivas. Estas se referem ao planejamento, auto-regulação, monitoramento e auto-avaliação da aprendizagem. Segundo Oxford (1990), tais estratégias são essenciais para a aprendizagem porque elas ajudam a organizar o estudo, fazendo com que os alunos não percam o foco das atividades. Assim, de acordo com essa visão, a partir do resultado, pode-se inferir que, pelo

²⁴ Para um resultado detalhado de todas as estratégias utilizadas por ambos os grupos, em cada uma das categorias do IEAL com base no I questionário de sondagem, ver APÊNDICE H.

menos, teoricamente, os alunos do GII estariam mais preparados para lidar com a aprendizagem em sala de aula do que os alunos do GI.

Ao perceber a quantidade de semelhanças entre os grupos e, que ainda assim, um grupo se sobressaia em sua aprendizagem em relação ao outro, voltamos à nossa questão de pesquisa: por que os alunos, muitas vezes, pertencentes à mesma classe social, expostos às mesmas aulas e método se caracterizam por desempenhos tão distintos na aprendizagem de uma língua.

Passamos, então, ao período mais centrado no ensino das estratégias de aprendizagem, a fim de despertar nos alunos uma maior consciência quanto ao seu uso como uma forma de fazê-los refletir sobre sua aprendizagem, suas deficiências, e buscar nas estratégias um meio de dirimi-las.

Durante um mês, trabalhamos várias estratégias de aprendizagem, a saber: associação, pedir para o colega repetir, esclarecimento sobre um termo, gesticular, dentre outras, a fim de fazer com que, por meio delas, os alunos conseguissem aprender as estruturas, memorizar melhor o vocabulário, e manterem um diálogo por mais tempo.

Fazia-se necessário, portanto, verificar se os alunos já apresentavam indícios de mudança em sua postura em relação à oralidade, ou seja, procuramos verificar como eles avaliavam sua comunicação oral com os colegas até aquele momento, ou se ainda precisavam de um momento de preparação para só depois participar mais intensamente.

Em resumo, ao aplicar o questionário²⁵ Checagem do desempenho, dificuldades e Estratégias de Aprendizagem (APÊNDICE J) e o questionário 4 – Parte A do IEAL (VER

²⁵ É importante, aqui, apontar que os dois questionários foram aplicados no mesmo dia para que pudéssemos comparar se os alunos estavam desenvolvendo as estratégias de memória, uma vez que o vocabulário havia sido uma das principais dificuldades mencionadas pelos alunos até o momento. Além disso, observar e comparar também às estratégias utilizadas para manter o diálogo, as estratégias compensatórias, a fim de que, através delas, os alunos pudessem fazer um maior uso do material lingüístico por uma maior parte do tempo. Chamou-se a atenção para esse fato porque os alunos poderiam estar desenvolvendo apenas um tipo de estratégia, de memória, por exemplo, mas não estar desenvolvendo as estratégias mais voltadas para o momento situacional, ou seja, a oralidade.

ANEXO 5), após esse período de intervenção, tive por objetivo analisar como a comunicação entre eles se estabelecia e como eram utilizados os recursos que os ajudariam a mantê-la, embora, ainda, possuísem uma quantidade de vocabulário e estruturas limitadas.

4.4. Checagem do desempenho, dificuldades e estratégias na oralidade

A tabela 1 apresenta os resultados do questionário de verificação do desempenho, as dificuldades e estratégias de aprendizagem com foco na oralidade entre os dois grupos bem como a quantidade de estratégias que serão relatadas a seguir:

Tabela 1: Resultado comparativo entre o GI e o GII em relação a sua oralidade

1. Quando você está dialogando na língua estrangeira com os colegas, eles geralmente entendem o que você fala?	Sim	Não	Às vezes
Grupo I	5	0	5
Grupo II	6	0	4
2. Você acha que o seu speaking na língua estrangeira melhorou nesse último mês?	Sim	Não	Às vezes
Grupo I	10	0	0
Grupo II	10	0	0
3. Você encontra maneiras de se expressar oralmente na LE, mesmo que você não saiba todas as palavras?	Sim	Não	Às vezes
Grupo I	2	8	0
Grupo II	10	0	0
A. O que você faz?			
Estratégia	Grupo I	Total	Grupo II
Memória	-	0	-
Cognitivas	-	0	Vejo como se pronuncia consultando o dicionário.
Compensatória	Pergunto como seria a expressão X através de algo semelhante	1	Gesticulo ou tento substituir a expressão, palavra; Além de gesticular, uso palavras sinônimas; Gesticulo, repito, escrevo, pergunto; Gestos; Repito;
Metacognitiva	-	0	-
Sociais	-	0	Mando repetí-la
Afetivas	-	0	-
4. Baseados nas respostas acima, como você acha que está o seu speaking?	Grupo I	Grupo II	
Acho que estou conseguindo me expressar muito bem, ele está dentro das minhas expectativas.	1	4	
Acho que está bem, não tenho que me preocupar, pois estou conseguindo alcançar os objetivos das atividades sem muitos problemas.	0	4	
Às vezes acho difícil encontrar as palavras para realizar as atividades, me preocupo com isso.	8	2	
Acho que não estou conseguindo realizar as atividades de <i>speaking</i> , vejo que preciso melhorar bem mais.	1	0	

A partir dos dados acima, vemos que o GI, quando questionados sobre se seus colegas entendiam o diálogo (QUESTÃO 1) enquanto este estava sendo realizado, a metade do grupo afirmou positivamente, enquanto que a outra metade, cinco deles, relatou que, apenas, às vezes, a comunicação era estabelecida. Porém, esse fato é bastante interessante porque todos os alunos, na questão seguinte (QUESTÃO 2), mencionam que a sua habilidade oral havia melhorado nesse último mês, parecendo, assim, haver uma contradição entre as respostas.

O GII, por sua vez, também apresentou dados semelhantes ao GI. Ao analisar a mesma questão (QUESTÃO 1), perceberemos que um pouco mais da metade, 54% dos alunos responderam que geralmente eram compreendidos quando realizavam diálogos orais, enquanto que o restante, 45,45%, respondeu que, apenas, às vezes, seus colegas entendiam quando eles dialogavam. O mesmo resultado (QUESTÃO 2), se comparado ao GI, também é relatado quando questionados se sua habilidade na oralidade havia melhorado: todos os alunos responderam positivamente.

Porém, percebe-se que é no intercurso da realização das atividades orais que há uma maior discrepância entre os dois grupos. Quando questionados se eles encontravam maneiras de se expressar oralmente, mesmo não sabendo todas as palavras (QUESTÃO 3), a maioria dos alunos do GI respondeu negativamente, enquanto que os alunos do GII, 80%, responderam afirmativamente. Estes dados são confirmados nas duas próximas perguntas (QUESTÃO A) quando apenas um informante do GI mencionou que utilizava uma estratégia já ensinada: “...pergunto como seria a expressão X através de algo semelhante...” enquanto que no GII, pode-se contabilizar 12 estratégias. Na (QUESTÃO 4), exatamente, 80% dos alunos do GI expressaram que sentiam dificuldades para realizar as atividades orais, enquanto que no GII, este número se inverte, sendo que 8 dos dez alunos responderam positivamente

afirmando que estavam conseguindo se expressar muito bem, conseguindo atingir os objetivos propostos.

Ao compararmos a quantidade de estratégias entre o I questionário de sondagem (APÊNDICE G), aplicado no início do semestre, e este segundo, três semanas depois, percebemos que no GI não houve mudança no que se refere ao uso das estratégias de aprendizagem. Na realidade, em ambos os grupos, houve uma diminuição quanto a esse respeito.

É importante salientar que nenhum dos dois grupos mencionou o uso de estratégias de memória como havia ocorrido no questionário anterior. Porém, há uma grande quantidade de estratégias compensatórias relatadas nesse questionário por parte do GII, o que não ocorreu no questionário prévio. Em relação ao GI, o oposto é verdadeiro, ou seja, houve uma menção de estratégias compensatórias no primeiro questionário e não no segundo. Ressaltamos, no entanto, que o tipo de pergunta feito neste questionário foi mais voltado para a oralidade enquanto que no primeiro, ela buscou verificar as estratégias como um todo que os alunos poderiam utilizar para aprender a língua.

Esse fato se torna bem significativo porque mesmo que no primeiro questionário, nenhum dos grupos tenha mencionado qualquer estratégia compensatória, quando questionamos neste, apenas o GII mostrou uma maior propensão para usá-las. Podemos inferir, então, a partir desses dados, que diante de uma situação de interação na oralidade, os alunos deste grupo, em detrimento das dificuldades encontradas, poderiam obter um maior sucesso na realização da atividade, pois, ele estaria mais preparado para ela.

Esses dados parecem ser comprovados quando verificamos sua opinião sobre seu desempenho na oralidade (QUESTÃO 4) nas aulas. A maioria dos alunos deste grupo afirmou que ou estava bem, e, conseqüentemente, não precisaria se preocupar ou que sua

oralidade estava dentro de suas expectativas. O mesmo não ocorre no GI, quando se consideram que sua oralidade ainda está aquém do nível esperado.

É importante ressaltar aqui, no entanto, que embora tenhamos verificado que os dois grupos se equipararam no que concerne a tal entendimento (QUESTÃO 1) – quase a metade em cada grupo responderam afirmativamente – parece haver uma razão subjacente que distingue ambos. Em alguns casos, a comunicação é estabelecida e compreendida a depender do interlocutor, pois, se este se encontrar no mesmo nível de proficiência da língua o diálogo será conduzido sem apresentar maiores problemas, como visto nos depoimentos de Erica, Ronaldo, Jose e Roberto, quando questionados sobre quais os fatores que dificultam na produção da oralidade:

(Seção 8)

- (24) **Erica:** “A pessoa com quem estava conversando falar frases que eu não conhecia, eu não sabia como lidar, ou seja, como interagir.”
- (25) **Ronaldo:** “Quando o colega fala algo que está fora do que foi aprendido na aula, ou seja, quando ele é mais avançado no curso, nesta situação acabo me atrapalhando um pouco.”
- (26) **Jose:** “Eu não tenho dificuldades em falar, mas para os colegas entenderem o que eu digo eu tenho que baixar o nível da comunicação”
- (27) **Marcos:** “...num sei...eu sempre fui, eu sempre fui assim uma pessoa que eu fico intimidado, às vezes, por exemplo, tirando o inglês de lado, física por exemplo, quando eu vou conversar com meu orientador, eu fico com muito, eu fico com muito medo de errar entendeu? Eu num quero errar na presença dele. A mesma coisa vai acontecer aqui quando eu estiver conversando que tem um nível mais alto, eu sempre vou querer acertar, e se eu errar, com certeza eu vou ficar com vergonha ou eu vou me sentir...”

Inferiu-se, então, que para a comunicação ser estabelecida com maior conforto, esta dependerá se os alunos estiverem dialogando com um interlocutor que apresente o mesmo nível de proficiência que o seu, como já exposto por Nunan (1991) ao considerar esse processo como “efeito do interlocutor”. Pode-se pensar que, como consequência deste fato, as estratégias compensatórias seriam limitadas pelo contexto, pelo interlocutor se este apresentar uma maior desenvoltura.

Ao analisar os dados nesse questionário e buscar as razões que dificultam o entendimento entre os alunos, percebemos que há dois pontos relevantes: o primeiro encontramos na (QUESTÃO 4) desse questionário onde a maioria dos alunos do GI mencionou que sua dificuldade era devido à falta de palavras para manterem o diálogo, portanto, o foco é no vocabulário. Segundo, por meio de suas declarações, vemos que o papel que *o outro* exerce no momento da interação também é um fator preponderante vindo a dificultar o entendimento entre os alunos. Assim, baseado nesses dados, mesmo que tivéssemos indícios sobre qual seria o resultado da parte A do IEAL que enfoca as estratégias de memória, seria preciso comparar esses dois questionários, pois neste precisávamos saber se a dificuldade seria um problema de aprendizagem do vocabulário a ser utilizado no momento da interação ou dificuldades na interação em si.

CAPÍTULO 4 – APROFUNDANDO AS QUESTÕES DE APRENDIZAGEM

Até então haviam transcorrido os primeiros momentos das aulas e, até então, eu tinha tido um conhecimento mais superficial sobre o grupo que iria trabalhar. Ao mesmo tempo, tinha indícios das estratégias que eles utilizaram até esse momento. Assim, verifiquei por meio do IEAL e dos questionários de suporte como os alunos lidaram com as estratégias ensinadas em cada uma de suas categorias.

5.1. Questionário IEAL – parte A

A primeira parte do IEAL (VER ANEXO 5), como já apontado anteriormente, enfocava, especificamente, o uso das estratégias de memória²⁶ a serem utilizadas pelos alunos. O quadro abaixo, apresenta os resultados de ambos os grupos:

Tabela 2 : IEAL – parte A

Média entre os dois grupos em relação às estratégias de Memória		
<i>Grupo I</i>	2,2	
<i>Grupo II</i>	3,0	
<i>1. Você tinha consciência de que poderia utilizar essas “dicas” para aprender uma língua estrangeira?</i>	Sim	Não
<i>Grupo I</i>	3	7
<i>Grupo II</i>	7	4
<i>2. Você utiliza outros meios para aprender inglês?</i>	Sim	Não
<i>Grupo I</i>	6	4
<i>Grupo II</i>	9	2
<i>3. Quais?</i>		
Estratégias	Grupo I – Total	Grupo II – Total
Memória	0	0
Cognitivas	3	4
Compensatórias	0	1
Metacognitivas	2	6
Afetivas	0	0
Sociais	1	0

²⁶ Para as estratégias específicas utilizadas por cada grupo na segunda parte, VER APÊNDICE K.

De acordo com as respostas dadas à primeira parte²⁷ do questionário, os dois grupos mostraram divergência no que concerne à média de uso das estratégias de memória entre eles. O GI apresentou uma média de 2.2 enquanto que no GII a média de frequência foi de 3.0 apresentando uma diferença de 0.8 entre eles. De acordo com Oxford (1990), esse dado mostra que os alunos do GI, normalmente, não utilizam estratégias de memória, em contraposição ao GII que as utiliza com maior frequência.

Os dados desse questionário, no entanto, apontam para um melhor desempenho quanto ao uso das estratégias, se comparado ao questionário Checagem das dificuldades, desempenho e EA – APÊNDICE J, no qual, a maioria dos alunos do GI afirmou que não conseguia encontrar maneiras de se expressar na LE, mesmo que não soubessem todas as palavras no momento do diálogo.

Na segunda parte, percebe-se um aumento no nível de consciência em ambos os grupos (QUESTÃO 1). Este fato já poderia ser o resultado de uma ênfase maior no uso das estratégias de aprendizagem, tendo em vista que, se os alunos apresentassem um maior número de estratégias ou se estivessem mais conscientes de seu uso, eles estariam melhor preparados para lidar com as dificuldades que haveriam de encontrar em seu processo de aprendizagem.

No que concerne, especificamente, à segunda parte, quando questionados sobre outros meios que utilizam a fim de aprender inglês (QUESTÃO 2), não houve menção alguma sobre o uso das estratégias de memória em qualquer um dos grupos. Podemos inferir que isso tenha ocorrido devido ao fato de a primeira parte deste questionário se voltou, especificamente, para o uso do tipo de estratégia acima referida. Assim, não seria necessário relatar seu uso novamente.

²⁷ Essa é a média de frequência de uso das estratégias de aprendizagem

De uma forma geral, ao levar em consideração a quantidade de estratégias utilizadas por cada grupo nos dois questionários aplicados no mesmo dia, perceberemos que neste – IEAL parte A - o GI apresentou um melhor resultado do que no outro questionário. O GI relatou o uso de apenas 1 tipo de estratégia naquele, enquanto que neste podemos contabilizar 6 delas (QUESTÃO 3). Se verificarmos o GII, veremos que houve um aumento no tipo de estratégias cognitivas e metacognitivas, porém uma diminuição bastante significativa quanto ao uso de estratégias compensatórias, pois, enquanto no primeiro questionário houve 10 relatos, neste apenas um.

Para entender melhor esse fato, precisamos levar em consideração os tipos de estratégias que os dois questionários, implicitamente, enfocavam. No primeiro, a situação era mais específica para a oralidade, o momento de interação com o outro, enquanto que o segundo questionário enfocava questões mais livres.

Estes dados, então, confirmam que, embora os alunos do GI utilizem estratégias de memória, não em uma grande frequência, é no momento da oralidade onde eles apresentam uma maior deficiência.

Em resumo, ao compararmos os dois questionários, inferimos que o ponto que difere ambos os grupos se dá quando estão realizando um diálogo, havendo, portanto, um número de estratégias compensatórias bastante superior no GII em relação às estratégias do mesmo tipo utilizadas pelo GI.

5.2. Questionário IEAL – parte B

Já havia percebido, a partir dos questionários anteriores, que os alunos apontavam tanto questões lingüísticas – o vocabulário, a estrutura e a pronúncia da língua – quanto

extralingüísticas – *o outro* – como principais dificuldades em sua oralidade, havendo, portanto, uma questão social implícita em suas interações.

Segundo Wenden (1991), as estratégias cognitivas servem para processar tanto o conteúdo lingüístico quanto o sociolingüístico. Assim, na tentativa de dirimir esses pontos de dificuldades, as aulas focalizaram, especialmente, as estratégias cognitivas procurando tornar seu uso consciente. Salientamos aqui, no entanto, que, ao observar as perguntas abertas dos questionários anteriores, constatou-se que os alunos já estavam desenvolvendo várias estratégias cognitivas, como ocorreu no último, em que ambos os grupos apresentaram um índice bastante similar. Neste questionário, portanto, procurei identificar se essa similaridade também se confirmava, e se essa era devido ao fato de os alunos utilizarem tais estratégias com maior consciência. A tabela nº 3, abaixo, apresenta o resultado entre os dois grupos:

Tabela 3 : Uso das estratégias Cognitivas – IEAL parte B

Média entre os dois grupos em relação às estratégias Cognitivas		
<i>Grupo I</i>		2,3
<i>Grupo II</i>		3,4
1. Você tinha consciência de que poderia utilizar essas “dicas” para aprender uma língua estrangeira?	Sim	Não
<i>Grupo I</i>	5	5
<i>Grupo II</i>	9	2
2. Você utiliza outros meios para aprender inglês?	Sim	Não
<i>Grupo I</i>	7	3
<i>Grupo II</i>	9	2
3. Quais?		
Estratégias	<i>Grupo I</i>	<i>Grupo II</i>
Memória	1	1
Cognitivas	2	5
Compensatórias	0	0
Metacognitivas	3	8
Afetivas	0	0
Sociais	0	0

Quando verificamos a média diferencial entre os dois grupos na primeira parte, percebemos que houve um distanciamento maior entre eles em relação às estratégias de memória, pois, o que antes era de 0.8, agora passou a ser de 1.1, não apresentando diminuição na diferença quanto à frequência do uso de estratégias entre os dois grupos. Esse dado nos

chamou atenção porque os alunos já vinham desenvolvendo esse tipo de estratégia, como mencionado antes, e, ao compararmos com a questão referente a um uso consciente de tais estratégias, vemos que o índice foi mais alto neste questionário do que no último, o que indicaria uma menor diferença na média entre os grupos.

No entanto, ao olhar mais cuidadosamente, é possível identificar que, considerando os relatos que os alunos faziam do uso das estratégias, embora o nível de consciência no GI tenha aumentado, passado de 3 alunos, no questionário anterior, para 5 alunos, que responderam positivamente a questão (QUESTÃO 1), o seu índice de uso de tais estratégias foi, basicamente, o mesmo do questionário anterior – 2.3. Podemos inferir que esse aumento pode explicar a semelhança no resultado entre os dois grupos no questionário anterior no que se refere ao uso das estratégias de memória.

Quando se observa os dados do GII, percebe-se que o índice de uso das estratégias cognitivas em relação às estratégias de memória aumentou, diferentemente do GI, como já apontado. Tal índice passou de 3.0 no primeiro questionário para 3.4 no segundo, o que faz com que a distância entre os dois grupos seja proporcional.

Ainda assim, é possível notar que houve um aumento qualitativo em ambos os grupos no que concerne tanto ao nível de consciência que os alunos tinham em relação ao uso das estratégias de memória, quanto à variedade de estratégias que não haviam sido o foco de trabalho durante esse período. Vemos como Diego, ao fazer uso de estratégias de memória e Marcos de estratégias cognitivas em uma atividade, utilizaram as estratégias metacognitivas, apresentando, portanto, uma maior consciência sobre a sua maneira de lidar com as dificuldades nas aulas:

(Seção 9)

- (28) **Professor:**mas as aulas de inglês, qual é a sua maior dificuldade? É porque você não está estudando, é porque tá difícil, é porque você acha complicado, sei lá formação de frases, pronúncia...
- (28) **Diego:** Não, olha, eu acredito que o que esteja mais acontecendo é o seguinte: ehh, eu estou assim, quando percebo que num sei (AUTO-AVALIAÇÃO), fico

- assim/ (PLANEJAMENTO) memorizando na cabeça assim, as vezes eu fico até falando sozinho, e tudo, fico assim olhando no espelho falando pra ver a boca (MONITORAMENTO)
- (29) **Professor:** falando inglês?
- (30) **DIEGO:** inglês, isso, ...
- (31) **Marcos:** eu também na hora que estou conversando, às vezes eu esqueço, mas o que eu tô fazendo agora pra melhorar, pra num ficar esquecendo, eu to (PLANEJAMENTO) separando na sala de aula....separando partes da frase,
- (32) **Professor:** certo
- (33) **Marcos:** aí você acaba pegando a parte que...a parte central mesmo que você quer dizer com uma frase e acaba esquecendo
- (34) **Professor:** certo, você acha que tá melhorando?
- (34) **Marcos:** acho que tá melhorando, com certeza
- (35) **Professor:** ok
- (36) **Marcos:** nessa última aula mesmo eu (AUTO-AVALIAÇÃO) consegui gravar bem mais rápido utilizando essa técnica.

No IEAL – parte A, que relacionava, especificamente o uso das estratégias de memória, quando questionados se tinham consciência de seu uso, apenas três dos dez alunos responderam positivamente no GI enquanto que no GII, apenas dois responderam negativamente e enquanto nove o fizeram de forma positiva. No entanto, na parte B, já se pode observar um aumento no que concerne à consciência em ambos os grupos, como afirmado antes, pois cinco e não mais três dos alunos do GI responderam positivamente a tal questão bem como no GII, nove dos 11 alunos e não mais sete responderam que tinham consciência do uso de tais estratégias.

Ao questionar se eles utilizavam outros meios para aprender²⁸ a LE que não aqueles enfocados no questionário, os dois grupos se diferenciaram. Houve um aumento quantitativo no GI enquanto, no GII, a média permanece. Dos 10 alunos do primeiro grupo, sete responderam que utilizavam outros meios para aprender a língua, enquanto que na primeira fase, esse número era de seis alunos, portanto quatro alunos responderam negativamente na primeira fase enquanto que esse numero caiu para três na segunda. Como consequência, há também um aumento no uso das estratégias bem como em sua variabilidade. Em resumo, o repertório de estratégias aumentou em ambos os grupos como apontado na tabela acima.

²⁸ Para o detalhamento das estratégias nesse questionário ver APÊNDICE L.

Por meio desses questionários, já percebemos que os alunos vinham desenvolvendo as estratégias de aprendizagem bem como estavam se tornando mais conscientes no que concerne ao seu uso como um meio utilizado para dirimir suas dificuldades. Assim, parecia imperativo observar se esse número correspondia ao uso das estratégias metacognitivas, que, em essência, envolvia o nosso foco de pesquisa, pois buscávamos proporcionar uma maior consciência dos meios que eles poderiam abordar ou utilizar quando diante de alguma tarefa ou problema a ser resolvido.

5.3. Questionário IEAL – partes C e D

Com trinta dias após a aplicação dos questionários A e B, já quase no final do semestre, em novembro, procurei ver as questões que enfatizavam tanto as estratégias que serviam para manter um diálogo ou *compensar* a falta de um conhecimento lingüístico no momento da produção oral, quanto àquelas estratégias que visavam uma regulação ou gerenciamento da aprendizagem, as estratégias metacognitivas²⁹.

Como mencionado na seção anterior, tentávamos identificar se os dados coletados nos questionários anteriores eram confirmados neste, uma vez que ele era específico das estratégias de auto-regulação da aprendizagem.

Tabela 4 : Uso das estratégias Compensatórias e Metacognitivas – IEAL – partes C e D

Média entre os dois grupos em relação às estratégias compensatórias		
<i>Grupo I</i>		2,0
<i>Grupo II</i>		3,0
Média entre os dois grupos em relação às estratégias metacognitivas		
<i>Grupo I</i>		3,0
<i>Grupo II</i>		4,0
1. Você tinha consciência de que poderia utilizar essas “dicas” para aprender uma língua estrangeira?	Sim	Não
<i>Grupo I</i>	6	4
<i>Grupo II</i>	8	3
2. Você utiliza outros meios para aprender inglês?	Sim	Não
<i>Grupo I</i>	7	3
<i>Grupo II</i>	9	2

²⁹ IEAL partes C e D ver ANEXO 5

3. Quais?				
Estratégias	Grupo I	Total	Grupo II	Total
Memória	1		1	
Cognitivas	0		3	
Compensatórias	0		0	
Metacognitivas	7		7	
Afetivas	0		0	
Sociais	2		1	

Na primeira parte, que enfocava a média da quantidade de estratégias compensatórias e metacognitivas que os alunos utilizavam em sala de aula, percebemos que em ambas, a distância entre os dois grupos se manteve a mesma, ou seja, sua média diferencial continua sendo de 1.0, o que demonstra que houve uma estabilidade entre este questionário e o anterior. No entanto, há um ganho no que se refere à frequência com que os alunos utilizam tais estratégias.

Em relação às estratégias compensatórias, o GI continua apresentando o mesmo índice que nos outros dois tipos, ou seja, elas não são normalmente usadas. No entanto, há um aumento na frequência no que concerne ao uso das estratégias metacognitivas se comparado tanto com as estratégias compensatórias quanto cognitivas e de memória.

Quanto ao GII, o mesmo também ocorre, ou seja, no que se refere às estratégias compensatórias, o grupo se manteve um pouco abaixo da média se comparado com os outros índices, no entanto, quando observamos o uso de estratégias metacognitivas, percebe-se que o aumento foi bastante significativo como ocorreu com o GI.

Tais dados são confirmados, a partir das questões seguintes. Ao analisar, longitudinalmente, a segunda parte, observamos que há um aumento qualitativo, especialmente, no GI em relação ao nível de consciência que ele vinha apresentando nos outros questionários. Sua média passou de três respostas afirmativas no primeiro questionário, cinco no segundo, e agora temos um aumento para seis informantes que relataram (QUESTÃO 1) ter utilizado esses meios para aprender uma LE. Confirmamos ainda esse fato por meio das questões 2 e 3 (QUESTÕES 2 e 3), nas quais encontramos também um aumento

na quantidade de estratégias³⁰ que os alunos utilizam a fim de aprender a língua, especialmente no que concerne às estratégias metacognitivas. Em relação a esses últimos, o GI se equiparou ao GII.

Quando analisamos os dados do GII, um fato importante pareceu incongruente. Nesse questionário, o grupo apresentou uma pequena queda quanto ao nível de consciência de que poderiam utilizar tais estratégias em sua aprendizagem. Nos primeiros questionários, o coeficientes das repostas afirmativas haviam sido sete e nove, enquanto que, agora, ela foi de oito respostas positivas. Conseqüentemente, houve um aumento nas respostas negativas, pois três dos alunos responderam que não tinham consciência dessas estratégias. Torna-se ainda mais intrigante quando observamos os tipos de estratégias envolvidos nesse questionário, pois elas se referem às compensatórias, em que, embora os alunos não tenham mencionado seu uso nos questionários anteriores, eles fazem bastante uso como visto no questionário do dia 31/08, e das estratégias metacognitivas, das quais eles sempre demonstraram ter um maior controle sobre sua aprendizagem.

Percebemos que houve uma diminuição, por parte do GII, no uso das estratégias compensatórias neste questionário, porém um aumento significativo quanto as metacognitivas. Se levarmos em consideração que havia apenas uma questão na segunda parte que se referia ao nível de consciência para estes dois tipos de estratégias, e as respostas dadas às estratégias compensatórias foram as mais baixas, podemos inferir que os alunos atribuíram suas respostas sobre o nível de consciência quanto a esse tipo de estratégia e não sobre as metacognitivas, o que explica essa diminuição em seu índice.

Se compararmos as estratégias compensatórias relatadas no I questionário de sondagem (APÊNDICE G) e aquelas pertencentes à parte C do IEAL (ANEXO 5), encontramos estratégias compensatórias diferentes nos dois questionários. Isto implica que no

³⁰ Para detalhamento ver APÊNDICE M.

primeiro os alunos relataram estratégias que já haviam desenvolvido nas aulas, e, portanto, não tinham um alto índice de consciência em relação àquelas do segundo questionário.

Vimos, por meio desse questionário, que os alunos do GI já apresentaram um maior desenvolvimento em sua aprendizagem, bem como um nível de consciência mais alto do que nos outros questionários. Assim, uma vez que houve um aumento qualitativo nesse grupo, decidimos comparar se havia ocorrido também uma modificação tanto no que se referia a seu repertório de estratégias desenvolvidas até o momento, quanto a sua postura em relação à língua estrangeira, ou seja, haviam eles mudado sua postura quanto a uma maior exposição em sala de aula? O que havia causado essa diferença?

5.4.II questionário de sondagem

Após notar um aumento tanto no nível de consciência dos alunos quanto na quantidade de estratégias apontados nos questionários C e D, sentimos a necessidade de confirmar se eles haviam mudado também sua postura quanto à aprendizagem bem como se haviam aumentado o seu repertório de estratégias se comparados com I Questionário de Sondagem aplicado no início do semestre (APÊNDICE G). Assim, através de um II questionário de sondagem (APÊNDICE N), procurei identificar o desempenho dos alunos na oralidade, verificando quais fatores facilitaram ou dificultaram nesse processo, já que, como mencionado anteriormente, os alunos apresentavam um maior uso da quantidade de estratégias de aprendizagem. Em outras palavras, por meio desse questionário buscamos verificar quais eram as maiores dificuldades que os alunos apresentavam em relação à aprendizagem e qual sua atitude em relação a elas, ou seja, eles utilizaram estratégias de aprendizagem a fim de superar tais dificuldades? Estavam conscientes disso?

No quadro quatro, que trago logo a seguir, a primeira questão teve como objetivo identificar qual era a avaliação que os alunos faziam de si mesmos em relação a seu desempenho nas aulas. Vejamos:

<i>Como você avalia o seu desempenho?</i>	<i>GI</i>	<i>GII</i>
Excelente, estou muito satisfeito	1	4
Ótima, achei que consegui atingir os objetivos.	0	3
Boa, porém sinto dificuldades ainda.	9	4
Muito baixa, preciso estudar mais.	0	0

Quadro 4: Resposta dos alunos para a 1 questão do II questionário de sondagem

De acordo com as respostas dos alunos, foi possível inferir que houve um ganho qualitativo no que diz respeito a como eles vêem seu desempenho nas aulas. No GI, 90% do grupo, embora não tenha afirmado que havia conseguido atingir os objetivos, consideravam o seu desempenho bom. Ao buscar confirmação para essa questão nas entrevistas e diários, percebemos que os alunos também relatavam essa mudança de atitude, como vemos nas falas dos informantes abaixo:

(Seção 10)

(37) **Erica:** “No início estava muito triste, acreditava que estava no lugar errado, que seria incapaz de aprender, hoje a visão é outra, estou bastante animada, isso, acredito que é um fator muito importante para um bom desenvolvimento... agora é diferente... ave Maria... até em conversar com você...antes eu ficava pensando que num conseguia...ficava só olhando/ agora não... pois eu me sinto, mais tranqüila... ainda sinto dificuldades na pronuncia ... mas eu tô mais a vontade”

(Fonte: entrevista)

(38) **Dalila:** “...eu tô sentindo que a medida que as aulas estão passando / a gente está se familiarizando com a língua/ eu tô achando mais fácil as aulas estão ficando mais fáceis... agora, eu acho que estou precisando mais conversação...”

(Fonte: entrevistas)

Se compararmos o GI com o GII, também percebemos que houve um ganho qualitativo, uma vez que quatro dos 11 alunos afirmaram que consideravam seu desempenho nas aulas, até o momento, como excelente. Quatro deles, a metade, portanto, considerava que o seu rendimento havia sido bom, porém ainda sentia dificuldades se igualando ao GI. Nota-

se, porém, que o GII, como um todo, continua tendo uma perspectiva mais positiva em relação ao GI. No entanto, ressaltamos o fato de que nenhum dos informantes dos dois grupos apontou que seu desempenho era muito baixo.

Devemos salientar, ainda, que o significado de um bom desempenho para um grupo, não necessariamente se estende para o outro. É claro que nos dois grupos há um nível de exigência bastante elevado, por parte dos alunos, o que faz com que se sintam abaixo do nível esperado. Isto faz com que, mesmo quando consideramos um aluno acima da média, que consegue atingir os objetivos da aula, em alguns ele se considere abaixo da média. Assim, nos próximos relatos, é possível identificar que, como professor, a partir das nossas crenças, considero os alunos com um desempenho elevado aqueles alunos que alcançaram os objetivos das aulas sem apresentar dificuldades. No entanto, ao entrevistá-los, eles se consideram abaixo da média, devido a sua ansiedade em falar e em se expandir em suas interações com os outros:

(Seção 11)

- (39) **Professor:** e aí Francisco... o que você está achando do seu desempenho nas aulas, o que você tem feito?
- (40) **Francisco:** assim... tá legal... mas eu / eu sei que ainda estou precisando melhorar
- (41) **Professor:** (rindo) todo mundo está...eu também... mas e você o que acha...
- (42) **Francisco:** ahh... eu não sei... mas/ eu acho que tá assim...eu tô conseguindo..num tenho dificuldades não...mas...ehhh...eu acho que tá faltando muita coisa ainda...sei que
- (43) **Professor:** como assim?
- (44) **Francisco:** pôxa...queria falar mais...às vezes me dá angustia porque queria conversar...queria ficar falando o tempo todo...
- (45) **Professor:** sim...mas você não acha que está ainda no primeiro semestre/ ehh tá muito cedo ainda pra ficar falando tudo...
- (47) **Francisco:** ehh..num sei...acho que...tô precisando sair falando..
- (48) **Alexandra:** “é pra mim..a minha idéia é que sou péssima em conversação..
- (49) **Professor:** e..por que?
- (50) **Alexandra:** não sei....acho que porque estou cobrando bem mais de mim...e na minha cabeça estou péssima/ porque assim...conversando... dá pra tirar que não to tão péssima assim...mas eu..pra mim...me acho péssima/ talvez sej/ talvez seja porque eu me enxergo dessa forma...eu to cobrando bem mais de mim...
- (51) **Professor:** mas quando você sai daqui da aula...como é que você se avalia? Como é que você vê o seu desempenho?
- (52) **Alexandra:** quando eu saio daqui? Eu acho que cada dia eu tô melhor...eu tô melhorando

Quando questionados sobre o que havia faltado para que eles tivessem obtido um melhor desempenho do que aquele que estavam consideravam, os dois grupos se equipararam em mais alguns aspectos do que em outros, como podemos observar a partir do quadro a seguir:

<i>O que faltou para que você tivesse obtido um melhor desempenho?</i>	
<i>GI</i>	<i>GII</i>
<p>primeiro aspecto é a falta de tempo para dedicar mais pra estudar as aulas. Estudar mais extra aula. Conciliar horário de trabalho com o curso. Com isso, fica pouco tempo para os estudos. Gravar as frases e os seus significados. Acho que falta mais dedicação da minha parte. A pronuncia não me inibe tanto, porém sei que a escrita preciso melhorar. Hoje me sinto mais familiarizada com a língua inglesa. Achei muito mais fácil a assimilação. Acho que o que tenho aprendido para facilitar só é questão de tempo. Para que eu conseguisse melhor resultado, teria que ter mais tempo e reunir grupo de estudo extras. Acho difícil ler as palavras de uma forma e ter que falar de outra, ou seja, a distancia entre a grafia e a pronuncia dificulta a minha aprendizagem. O tempo dificultou. Se tivesse mais tempo para estudar, meu rendimento seria bem melhor. O tempo e como responder as questões, alguns exercícios pela falta de conhecimento de alguma frase.</p>	<p>Não ter tempo para estudar O exercício auditivo fora da sala de aula devido ao pouco tempo para exercitar ficando restrito a sala de aula apenas. Assimilar o significado das palavras devido ao fato de estar iniciando o curso agora e uma prática auditiva fora da sala de aula com maior frequência. Me empenhar em estudar mais. Estou com poucas dificuldades. A maioria é relacionada a falta de vocabulário e não saber a colocação dos tempos verbais. Eu acho que fora um melhor resultado, eu precisaria estudar mais do que tenho estudado. Estudar, revisar as aulas perdidas. A falta de vocabulário. Só o vocabulário. A ordem das palavras numa oração. Estudar um pouco mais. O que acho mais difícil no aprendizado da língua é o de memorizar as palavras porque o tempo é curto. Somente a dificuldade de memorizar que me persegue. Talvez, se eu memorizasse mais facilmente eu poderia ter aprendido mais.</p>

Quadro 5: Resposta dos alunos para a 1 questão, segunda parte do II questionário de sondagem

Como pode-se perceber, o GI apontou o tempo como o principal fator responsável pelo seu rendimento em sala de aula. Precisamos considerar que essa é uma característica relevante para eles, porque a maioria dos informantes desse grupo era composta por alunos que além de estudar, também trabalhavam, enquanto que no GII, esta era a minoria.

Uma outra questão distingue os dois grupos quanto às dificuldades que apresentam: embora estejam implícitas no fator “tempo”, a revisão ou uma maior dedicação das aulas, estes não foram mencionados pelos alunos do GI, mas foram salientes no GII. Pela

quantidade de declarações que envolveram essa questão, podemos inferir então, que, para o GII, ela ainda é mais preponderante do que o fator tempo.

Outro fator mencionado que favorecia um desempenho não tão satisfatório foi a memorização. Porém, esse fator também é bastante curioso porque, apenas um dos participantes do GI o apontou como o empecilho para o seu desempenho, enquanto que no GII, embora na parte A do IEAL, que enfoca o uso das estratégias de memória, eles tenham apresentado um número superior ao GI como o principal fator. As atividades de audição e da ordem das palavras foram mencionadas apenas pelo GII. Portanto, essas foram as principais dificuldades apresentadas por ambos os grupos que os impediam de produzir um melhor desempenho.

Com base nessas dificuldades apontadas, a próxima questão buscou verificar se os alunos haviam aumentado quantitativo-qualitativamente seu repertório de estratégias, e se estas eram diferentes daquelas mencionadas no I questionário de sondagem (APÊNDICE G). Assim, a Tabela 5, abaixo³¹, mostra o tipo e a quantidade de estratégias relatadas pelos alunos, baseadas na classificação de Oxford (1990), neste penúltimo mês de aula no II Questionário de sondagem:

Tabela 5: Comparação entre os I e II questionários de sondagem no GI e no GII

Estratégias	GI – 31/08/04	GI – 16/11/04	GII – 31/08/04	GII – 16/11/04
Memória	3	8	5	7
Cognitivas	5	7	4	15
Compensatórias	0	0	0	0
Metacognitivas	7	8	12	11
Afetivas	0	0	0	0
Sociais	1	2	3	1

De acordo com os resultados neste questionário, percebemos que, de uma forma geral, houve uma melhora em ambos os grupos. No entanto, apenas no GI podemos ver que

³¹ Para o detalhe das estratégias neste II Questionário de sondagem, em cada uma das categorias VER APÊNDICE P.

em todos os tipos de estratégias houve um crescimento, principalmente nas de memória. Embora o GII tenha apresentado um aumento significativo nas estratégias cognitivas, as estratégias de memória sociais e metacognitivas ou apresentaram um número equivalente ou houve uma diminuição quanto ao seu uso.

É bastante intrigante, porém, perceber que entre os alunos não houve relatos nem do uso de estratégias afetivas nem das compensatórias, e quanto às sociais, seu índice de uso foi sempre o mais baixo. Esse fato nos auxilia a inferir, mais uma vez, que os alunos não dão tanta ênfase a esse tipo de aprendizado, ou seja, eles acreditam que sua aprendizagem ocorre muito mais por meio de fatores cognitivos. No entanto, quando levamos em consideração as estratégias específicas em cada uma das categorias, inferimos que houve um ganho qualitativo, uma vez que, a maioria delas não havia sido mencionada no primeiro questionário.

Assim, partimos do pressuposto de que os alunos haviam encontrado estratégias que funcionavam para eles, respeitando assim, sua individualidade. Podemos perceber esse fato, a partir dos depoimentos do GI quando o aluno afirma *“Para memorizar eu leio em voz alta várias vezes. Para mim é a melhor maneira para fixar os assuntos”*, e do GII, ao mencionarem: *“sei que revisar o assunto após a aula é bastante representativo no meu nível de aprendizado. Também seguir o esquema da aula melhora o nível do aprendizado”*. Embora nas outras falas e em ambos os grupos não encontramos depoimentos explícitos, percebemos que há uma atitude mais consciente no que diz respeito ao uso das estratégias de aprendizagem e a postura deles no que diz respeito à busca por aprender uma LE.

A última questão envolvia características mais voltadas para a oralidade dos alunos. Nela, tinha em mente identificar se eles haviam desenvolvido estratégias frente às próprias dificuldades que estavam enfrentando e, se eles demonstravam ter consciência do uso dessas estratégias. Assim, a terceira questão pediu para eles apontassem uma situação de sala

de aula onde deveriam mencionar qual era a sua principal dificuldade bem como qual ou quais atitude (s) eles haviam tomado em relação a ela.

A partir das respostas dadas a esse questionário (VER APÊNDICE Q), podemos inferir que, primeiramente, houve um ganho qualitativo no que concerne às atitudes que os alunos tomaram a fim de superar as dificuldades apontadas. As estratégias compensatórias, dentre elas, gesticular e pedir para repetir ou esclarecer alguma dúvida, nesse momento, pareceram ser de grande importância, uma vez que a questão em foco envolvia dificuldades no momento em que os alunos estavam realizando os diálogos.

Quando observamos o grupo como um todo, notamos que a maioria deles já apresentava uma maneira de lidar com a dificuldade encontrada, diríamos um “*pensar com endereço*”³², se tomarmos emprestado o termo de Ronca e Terzi (1995). Apesar disso, um fator ainda nos intrigou bastante: embora já tenhamos verificado que os alunos ganharam mais confiança em sua aprendizagem, tendo desenvolvido estratégias que os ajudariam nesse processo, a presença **do outro** foi mencionada como sendo um fator que dificultava uma maior produtividade nas aulas.

5.5. Verificação da ansiedade dos alunos

Ao perceber a situação paradoxal em que os alunos já tinham progredido em sua aprendizagem, mas ainda sentiam dificuldades na interação com os colegas, procurei, por meio de questionário (APÊNDICE R), investigar se essa era uma das principais questões que dificultavam uma maior desenvoltura em sua aprendizagem. Vejamos:

³² Para os autores, isto significa que os alunos desenvolveram estratégias para os tipos de problemas que lhes surgem. Assim, os alunos se encontram mais preparados para lidar com sua aprendizagem.

1. Como você considera sua habilidade para aprender uma língua estrangeira	GI	GII
Superior	0	2
Acima da média	0	0
Na média	9	8
Abaixo da média	1	0
Pobre	0	1
2. Na maioria das atividades orais que você realiza em sala de aula, como você mediria sua performance	GI	GII
Superior	0	2
Acima da média	0	0
Na média	10	9
Abaixo da média	0	0
Pobre	0	0

Quadro 6: Resultado da primeira questão do questionário sobre a ansiedade

A primeira questão envolvia a necessidade de identificar como os alunos consideravam sua habilidade para aprender um LE, uma vez que ela pode mudar ao longo do semestre, se levarmos em consideração as mudanças que estavam ocorrendo na aprendizagem dos alunos a partir das estratégias que estavam sendo ensinadas. Nessa questão, é possível perceber que os grupos GI e GII se equivalem em suas considerações. Apenas um aluno do GI considera sua habilidade para aprender uma outra língua abaixo da média. Já no GII não houve nenhum informante que compartilhasse da mesma opinião. No entanto, este dado se inverte quando um dos informantes do GII acredita que sua habilidade para aprender uma LE é pobre. Não houve nenhuma menção do GI em relação a esse item. Há, no entanto, um acordo entre os dois grupos quando consideram mediana a sua habilidade para aprender línguas. Apenas dois dos alunos do GII consideram sua habilidade para línguas superior a média. A partir de suas respostas, é possível inferir que, pelo menos em um aspecto, os grupos apresentam as mesmas características: em sua maioria, acreditam que são capazes de aprender uma LE, confirmando, assim, os dados do questionário anterior quando analisamos suas crenças em relação a si mesmos – II Questionário de sondagem (APÊNDICE N).

Ao elaborar a segunda questão tive como objetivo identificar se os alunos avaliavam seu desempenho na maioria das atividades orais. Com esta questão, procuramos justificativas que os alunos pudessem apresentar para tal desempenho. Dessa forma,

saberíamos com maior precisão quais os aspectos que dificultava um maior desenvolvimento de sua oralidade.

O quadro, a seguir, apresenta detalhadamente as dificuldades relatadas por ambos os grupos:

GI	GII
<ul style="list-style-type: none"> √. Ando tendo dificuldades na pronúncia de algumas palavras √. Por que tenho dificuldades, mas busco superá-las através do professor, do colega ou prestando atenção nos outros colegas falando. √. Estou mais seguro quando me comunico com o colega √. Eu sou muito ansioso e com isso acabo ficando prejudicado √. Apesar de ter algumas dificuldades, consigo dialogar com o colega. √. Estou me esforçando bastante para responder as questões sem consultar o caderno, pois desta maneira estou me sentindo superando algumas dificuldades. √. Sei que me esforço, mas falta muito para melhorar. √. Estou evoluindo muito em relação às primeiras aulas, ou seja, primeiras unidades, principalmente na pronuncia sentindo-me mais leve nos diálogos. √. Eu acho que preciso de um maior contato com a língua (em termos de conversação) pra que eu me considere acima da media ou superior...preciso de mais tempo fora da sala de aula pra me exercitar. √. Porque como não conheço a língua, pronuncia, tenho dificuldades na oralidade, junto a isso eu particularmente me sinto envergonhada. 	<ul style="list-style-type: none"> √. Ainda cometo erros de pronúncia, os quais vou corrigindo com a seqüência das aulas. √. Tenho conseguido acompanhar tirando duvidas às vezes, ajudando outros colegas e progredindo na conversação. √. Eu consigo me comunicar, embora, às vezes me atrapalhe um pouco. √. Porque eu acho que consigo me expressar bem oralmente √. Porque me consigo me comunicar, ou melhor, consigo transmitir a mensagem e compreender o diálogo. √. Porque eu consigo me expressar bem, mas, às vezes, ainda tenho alguns erros. √. Percebo que as mesmas dificuldades estão na maioria das pessoas da sala de aula. √. Em sala consigo fazer todos os exercícios. √. Nas conversações em sala de aula, eu tento relembrar de tudo o que aprendi nas aulas passadas. Isto melhora muito minha performance na conversa.

Quadro 7: auto-avaliação do desempenho oral dos alunos

O resultado da comparação entre os dois grupos, mais uma vez, se equiparou. Ele aponta a pronúncia e a necessidade de maior tempo de envolvimento com a língua como fatores que atrapalham seu desempenho nas atividades orais. No entanto, a partir de suas justificativas, percebemos que os alunos estão mais confiantes em relação à sua aprendizagem bem como demonstram utilizar estratégias de forma conscientes quando estão diante de um problema.

Se compararmos esses dados com o questionário Checagem do desempenho, dificuldades e estratégias de aprendizagem (APÊNDICE J), que buscava checar, basicamente, a mesma informação, é possível perceber esse aumento significativo. No questionário

anterior, questionamos se os alunos encontravam maneiras de se expressar oralmente na LE, mesmo que não conhecessem todas as palavras. Dentre os dez alunos do GI, oito responderam negativamente. Já no questionário atual, a maioria apresentou uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem bem como em relação às estratégias que poderiam ajudá-los a superar as dificuldades que encontravam.

Na última questão, procurei observar como os alunos lidavam, especificamente, com sua ansiedade no momento que estavam realizando um diálogo em sala de aula bem como uma justificativa para sua resposta.

<i>1. Eu diria que a minha ansiedade na hora que vou fazer um dialogo é</i>	<i>GI</i>	<i>GII</i>
Muito alta	1	0
Alta	1	2
Depende da pessoa com quem vou fazer o diálogo	6	4
Baixa, não me atrapalha	0	2
Não fico ansioso	0	2

Quadro 8: Resultado da ansiedade dos alunos no momento da interação oral

Ao se comparar ambos os grupos, percebe-se que há uma diferença bastante saliente entre eles quando checamos sua ansiedade ao realizarem um diálogo na LE. No GI, vemos que 60% dos informantes, mencionaram que sua ansiedade estava relacionada ao fato de esta depender do colega com quem iriam realizar o diálogo. Dois informantes relatam que há uma ansiedade muito grande no momento do diálogo, e apenas dois conseguem controlá-la. O mesmo não ocorre quanto ao GII, ou seja, a maioria dos informantes mencionou que conseguia controlar a ansiedade e, apenas dois deles mencionaram que a sua ansiedade dependeria da pessoa com quem estivesse realizando o diálogo.

Assim, de uma forma geral, notamos que O GI, em relação ao GII, apresenta uma discrepância quando se trata da questão ansiedade, especialmente no que concerne à figura do outro, o medo do julgamento, no momento de uma interação oral. Confirmamos, portanto, que uma das possíveis causas para a ansiedade e, por conseguinte um rendimento mais baixo entre

os alunos é a maneira como eles lidam com o colega no momento da interação. Vemos, abaixo, as justificativas dos alunos ao mencionarem como a presença do outro influencia sua aprendizagem:

- √. Porque cada pessoa tem um modo, uma expectativa e dependendo desta pessoa me sinto livre, espontânea, relaxada ou me sinto acuada.
- √. Às vezes fico inibido.
- √. Tem pessoas que nos confunde na hora do diálogo, talvez por ter mais conhecimento usa palavras não conhecidas.
- √. Tem pessoas que eu me sinto mais à vontade, outras, o dialogo passa a ser mais rico e tem pessoas que eu pergunto só o necessário (por falta de intimidade)
- √. Depende se a pessoa me ajude nas palavras que eu não conheço.
- √. Fico preocupada em falar corretamente para que a pessoa me entenda.

Quanto às outras justificativas, ainda do GI, os alunos apresentaram a inibição, a ansiedade como uma característica pertinente à aprendizagem, ou seja, para eles, essas questões estão implícitas em cada uma das pessoas, como se fossem inatas e não possíveis de reformulação. O mesmo não ocorre no GII. A maioria, como já mencionado, apresenta uma maior segurança no que concerne ao momento da oralidade, especialmente, sobre a questão da ansiedade. Esses alunos se diferenciam ao GI, inclusive, por demonstrar uma maior preparação antes de iniciarem a atividade. Contudo, neste grupo também encontramos o **outro** como um fator que se não dificulta, faz com que os alunos monitorem seu desempenho na realização da atividade. Em outras palavras, os alunos tomam a proficiência do outro em relação a deles como sendo uma causa que lhes aumenta a ansiedade, como visto nos relatos abaixo:

- √. Caso seja uma pessoa de um nível intelectual superior ao meu, eu, em alguns momentos, me sinto constrangido.
- √. Se a pessoa tiver um nível maior que o meu, fico preocupado em não errar, e acabo errando mais.

O vocabulário e o medo de não serem compreendidos no momento da realização do diálogo também foram fatores que se destacaram como causadores de ansiedade entre eles, sendo, então, o que poderíamos considerar, em outras palavras como fatores sociais e afetivos,

no sentido de que estes irão envolver uma das características predominantes para a aprendizagem de línguas – a interação entre os alunos.

A partir dessa constatação, a última parte do IEAL procurou observar se os alunos utilizavam estratégias sociais e afetivas, de modo que pudessem controlar sua ansiedade, especialmente, durante as atividades que enfocavam a oralidade. No entanto, apesar da importância dessas estratégias e, de certo ponto de vista, poder-se-ia dizer que elas seriam as mais necessárias na aprendizagem dos alunos, já que a ansiedade era bastante presente entre eles, vale salientar que, durante todo o semestre, os tipos de estratégias que enfocavam fatores sociais e afetivos foram raramente mencionados. Especialmente no que se refere às afetivas que não houve nenhuma menção de seu uso durante todo o semestre. Parece haver uma questão cultural imbricada nesse aspecto. Como apontado antes, a sala de aula torna-se um local de embates teóricos, de aprendizagem formal em que se dá grande ênfase ao intelecto, a questões cognitivas, como já vistos no primeiro capítulo, no qual enfocou as pesquisas realizadas a partir dos estudos em psicologia, onde encontravam-se vários testes de inteligência para mensurar a capacidade dos alunos – sua capacidade de raciocínio e não de interação entre as pessoas.

5.6. Questionário IEAL – partes E e F

Tendo em vista as dificuldades de interação que acabei de descrever, a última parte do Inventário das Estratégias para Aprendizagem de Línguas – IEAL – (VER ANEXO 5) foi aplicada no último mês de aula. Essa parte, especificamente, enfocava as questões voltadas para a afetividade dos alunos e a maneira pela qual eles aprendiam por meio da interação com os outros. Assim, ele se tornou bastante relevante para a nossa pesquisa, porque, por meio de suas respostas, poderíamos ter indícios sobre, até certo ponto, de onde se

encontrava uma das principais dificuldades dos alunos – o outro em sala de aula. Por meio dele, poderíamos comparar se havia uma diferença significativa entre os dois grupos, e, conseqüentemente, tínhamos em mente identificar a maneira pela qual ambos lidavam com a interação entre eles e se esta era o principal obstáculo para a realização das atividades, uma vez que, em vários depoimentos, este fator havia sido mencionado. A seguir, veremos o resultado deste questionário³³:

Tabela 6: Estratégias Sociais e Afetivas – IEAL partes E e F

Média entre os dois grupos em relação às estratégias afetivas		
<i>Grupo I</i>		2,3
<i>Grupo II</i>		3,2
Média entre os dois grupos em relação às estratégias sociais		
<i>Grupo I</i>		2,6
<i>Grupo II</i>		3,5
<i>Você tinha consciência de que poderia utilizar essas “dicas” para aprender uma língua estrangeira?</i>	Sim	Não
<i>Grupo I</i>	5	5
<i>Grupo II</i>	8	3
<i>Você utiliza outros meios para aprender inglês?</i>	Sim	Não
<i>Grupo I</i>	7	3
<i>Grupo II</i>	10	1
<i>Quais?</i>		
<i>Estratégias</i>	<i>Grupo I</i>	<i>Grupo II</i>
Memória	1	0
Cognitivas	3	3
Compensatórias	1	0
Metacognitivas	5	8
Sociais	0	0
Afetivas	1	0

Quando comparamos os dados que envolvem o uso das estratégias afetivas pelos dois grupos, confirmamos o resultado do questionário anterior, isto é, há uma relevância no uso de estratégias afetivas muito maior no GII do que no GI. A média de diferença entre ambos é de 0.8. O fator ansiedade é, freqüentemente, mencionado pelo GI, o que, mais uma vez, confirma que o GII consegue lidar melhor com essa questão. É claro que não podemos afirmar que os alunos do GI não utilizem estratégias afetivas bem como não tenham algum

³³ Para o detalhamento das estratégias utilizadas nessa segunda parte, ver APÊNDICE S.

grau de consciência em relação ao seu uso. Apontamos, apenas, que, aparentemente, o GII consegue lidar melhor com as questões interacionais em sala de aula, onde o papel do outro se torna um fator que opera no aumento da ansiedade.

No que concerne ao uso das estratégias sociais, há uma maior diferença ainda maior. Ou seja, a média entre ambos é de 0.9, resultado este que também confirma que o GII consegue lidar melhor com as questões interacionais em sala de aula. É interessante notar que este fator está totalmente inter-relacionado com o anterior. Pode-se observar que, na sala de aula, aqueles que apresentam uma maior desenvoltura em lidar com as questões sociais e afetivas, parecem apresentar melhores resultados, pois, quando levamos em consideração estes dois últimos questionários e os comparamos, observamos que a maioria do grupo que apresentava dificuldades generalizadas mencionou que possuía um grau de ansiedade elevado. Por outro lado, também é possível levar em consideração que aqueles que já se consideram e são considerados como alunos que têm um bom rendimento lidam melhor com as questões sociais e afetivas, em outras palavras, interacionais, porque se encontram em uma posição privilegiada, ou de conforto.

O grau de ansiedade que os alunos demonstram, embora possa ter raízes em vários lugares, como por exemplo, questões pessoais, o desejo de falar a língua em menor espaço de tempo, no grupo pesquisado, foi o papel do outro e, por conseguinte, o medo de errar que foram os principais causadores de tal estado de ansiedade. Assim, como já apontado por Oxford (1994), precisa-se dar um maior foco nesse tipo de estratégias, e considerar o aluno não apenas como um ser cognitivo, mas como um todo, onde estes fatores, sociais e afetivos, estão presentes e influenciando sua aprendizagem.

5.7. Uso total das estratégias de aprendizagem

Ao olhar longitudinalmente em ambos os grupos, constata-se que houve um ganho qualitativo no que concerne a seu desempenho nas aulas, no uso de estratégias, bem como na obtenção de uma maior consciência sobre o uso de estratégias metacognitivas com a finalidade de gerenciar as outras estratégias, que também apresentaram um importante papel no desenvolvimento dos alunos. No gráfico, a seguir, veremos a diferença entre os grupos em relação ao IEAL bem como ao nível de consciência que eles apresentaram ao longo do semestre:

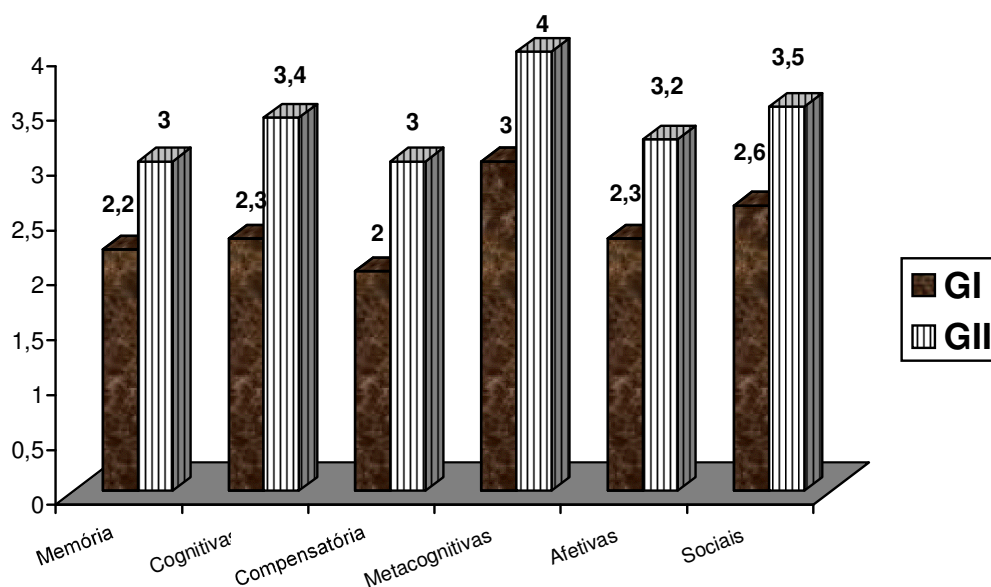


Gráfico 1 - Média das Estratégias de Aprendizagem de acordo com o IEAL

De acordo com Oxford (1990), cada uma das partes do questionário apresenta um tipo específico de estratégia, como já mencionei anteriormente. Por meio do *score* em cada uma delas, podemos inferir a frequência com que os alunos utilizam aquele determinado tipo de estratégia. Assim, de acordo com o gráfico acima, e baseado na interpretação de Oxford (*op cit.*) (ANEXO 7), em relação às estratégias de memória, os dados indicam que elas não são normalmente usadas no GI, enquanto que o GII as utiliza com frequência. Em relação às

estratégias cognitivas, elas são usadas de vez em quando pelo GI, enquanto que o GII repete o mesmo índice de frequência, 3.4., ou seja, elas são normalmente utilizadas.

Ao analisar as estratégias compensatórias, há também uma diferença em seu uso entre os dois grupos. O GI normalmente não as utiliza, enquanto que o GII as utiliza, de vez em quando. Em relação às estratégias metacognitivas, tanto no GI quanto no GII elas são as estratégias que são utilizadas com maior frequência. O GI as utiliza, de vez em quando, e no GII, elas são normalmente utilizadas. Já ao comparar a frequência do quinto tipo de estratégias, as afetivas, vê-se que no GI elas normalmente não são utilizadas, enquanto que no GII elas são utilizadas com maior frequência.

No último tipo de estratégias, o mesmo resultado se repete, isto é, as estratégias sociais são utilizadas de vez em quando pelo GI enquanto que elas são normalmente utilizadas pelo GII.

Ao compararmos esse gráfico com o tipo de estratégias relatadas pelos alunos nos questionários onde as perguntas eram abertas, e, portanto, mencionavam qual/ quais delas utilizavam para aprender a LE, teremos o seguinte resultado:

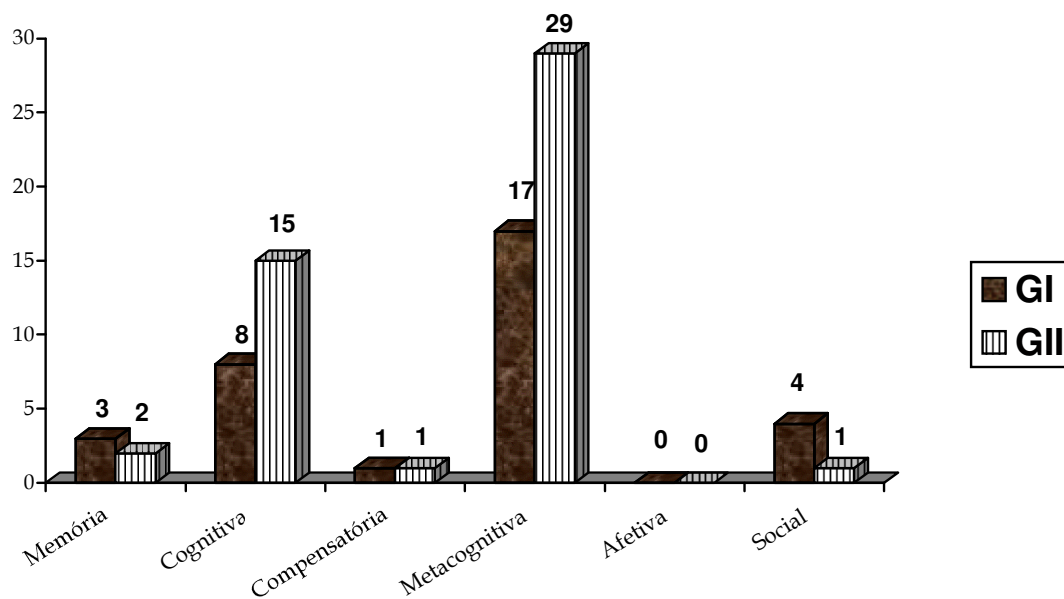


Figura 2 - Estratégias de aprendizagem relatadas na II parte do IEAL: questões abertas

De acordo com esse gráfico, pode-se confirmar que o GII, em algumas categorias, utilizou mais estratégias que o GI, no entanto, em outras o oposto é verdadeiro. O que mais chamou minha atenção, no entanto, também confirmando o questionário prévio, foi o fato de não ter havido nenhuma menção ao uso das estratégias afetivas durante o semestre, e as estratégias compensatórias e sociais também se apresentaram com os mais baixos índices de uso durante o semestre.

Por meio desse resultado, podemos inferir que pode haver, implícito na relação ensino-aprendizagem, ou seja, entre professor e aluno a crença de se utilizar com maior ênfase a cognição, embora este fato possa estar em um nível não consciente em ambos. No entanto, é interessante notar que as estratégias que foram menos mencionadas dizem respeito àquelas que proporcionariam um maior contato sociointeracional, uma maior exposição entre os alunos e professores, o que parece contradizer o nosso estudo quanto à eficiência das estratégias metacognitivas.

Ao compararmos os gráficos, acima, à primeira vista, parece haver uma contradição entre aquilo que se acreditava quanto à característica de cada um dos grupos. Se levarmos em conta o primeiro gráfico, perceberemos que em todas as categorias, em todos os tipos de estratégias, o GII obteve um resultado superior ao GI. A literatura específica das estratégias de aprendizagem (RUBIN, 1975, 1987; STERN, 1975, 1983; O'MALLEY & CHAMOT, 1985, 1990; OXFORD, 1989, 1990) demonstra que os “bons alunos de línguas” utilizam um número maior de estratégias do que aqueles considerados menos eficientes. No entanto, ao pedir que os alunos respondessem livremente sobre quais os tipos de estratégias que utilizavam para aprender a língua, constatamos que isso não ocorre em, pelo menos, duas categorias. Interessante apontar que os tipos de estratégias em que o GI superou o GII foram exatamente as que, aparentemente, eles sentiam mais dificuldades: as estratégias de memória e as sociais, onde, em alguns momentos, elas não foram mencionadas pelo GI.

Diante dessa constatação, inferimos que não podemos caracterizar os alunos como bons ou maus, a partir da quantidade de estratégias que utilizam. Não queremos dizer com isso, no entanto, que as estratégias não tenham um papel importante na aprendizagem dos alunos. Na realidade, elas são uma ferramenta que os alunos podem utilizar a fim de lidar com uma situação de dificuldade. A partir da comparação dos gráficos acima, se considerarmos que os alunos utilizam estratégias para lidar com uma dificuldade, precisamos confirmar que os alunos do GI também as utilizam, embora, em alguns casos, em menor quantidade que o GII. Ainda em relação aos dados desses gráficos, os alunos de ambos os grupos também são similares quanto ao uso de estratégias compensatórias e afetivas.

Essas muitas semelhanças encontradas entre os dois grupos vêm corroborar a idéia de que a aprendizagem de uma LE é uma atividade complexa e que envolve vários aspectos, além daqueles apenas cognitivos.

Ao comparar esses dados com a questão que enfatizava o nível de consciência dos alunos, quanto ao uso das estratégias de aprendizagem em seus mais variados tipos, pode-se confirmar que, quando questionados sobre o uso das estratégias sociais e afetivas, houve uma queda no GII enquanto que o GI, que estava se apresentando mais consciente, houve uma estabilidade no que concerne ao uso das referidas estratégias.

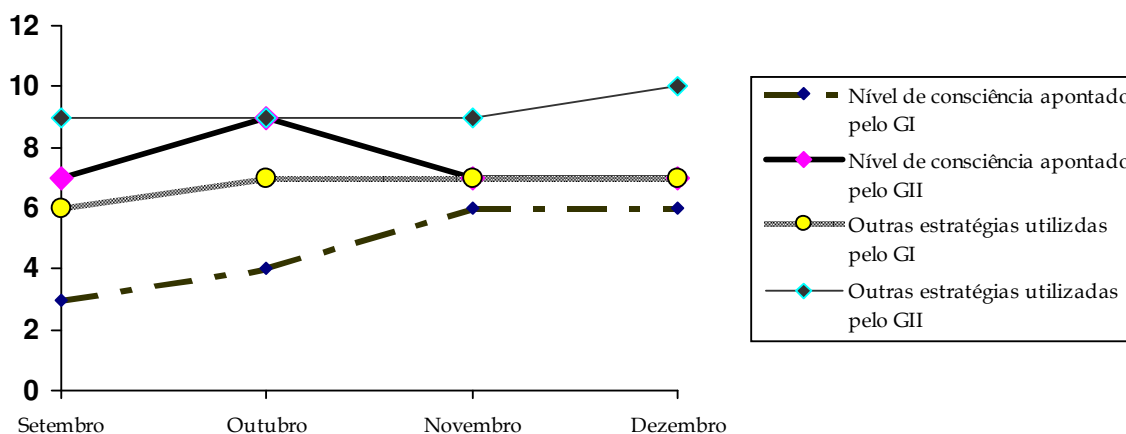


Gráfico 3: Nível de consciência e uso de outros meios para aprender a LE

Ao comparar as estratégias entre os dois grupos, constatamos que o resultado do gráfico anterior se repetiu, pois os alunos em ambos os grupos se equivaleram em vários pontos.

Ao analisar o nível de consciência entre ambos os grupos, percebe-se que o GI demonstrou um maior crescimento do que o GII. Constata-se que, neste, houve uma progressão no primeiro mês de intervenção quando se enfatizou o uso das estratégias de memória e cognitivas, enquanto que nos outros tipos de estratégias parece que eles não apresentavam um nível de consciência quanto a elas. No entanto, o GI apontou um crescimento constante.

Esse resultado nos intriga ainda mais porque, se analisarmos quais os tipos de estratégias que os alunos do GII demonstraram menor índice de consciência, será possível

perceber que são, exatamente, naqueles em que no IEAL eles apontaram mais utilizar, causando uma assimetria entre este resultado e o anterior.

Ao analisarmos os outros meios que eles utilizaram para aprender a língua, percebemos que ambos os grupos invertem os momentos em que mais utilizaram estratégias diferenciadas daquelas enfocadas no IEAL. Há uma estabilidade em ambos os grupos, mas, no GI, esta acontece no início do semestre, enquanto que no GII essa estabilidade ocorreu no final do semestre. A partir dos dados acima, então, reafirmamos a complexidade da aprendizagem de línguas onde não podemos caracterizar os alunos como se fossem estanques. Ou seja, embora os alunos do GI não tenham verbalizado o uso das estratégias, isso não significa que eles não as tenham utilizado da mesma forma que o GII. Isto quer dizer que, muitas vezes, os alunos utilizam as estratégias, mas elas estão em um nível inconsciente. Se eles apresentaram, em vários pontos, as mesmas características e os mesmo índices de uso de estratégias, há algo além do cognitivo envolvido em sua aprendizagem que os diferencia.

5.8. Estratégias metacognitivas na resolução das dificuldades de aprendizagem

Já se percebeu que houve um ganho quantitativo entre os dois grupos no que concerne a um aumento na quantidade e uso das estratégias de aprendizagem. No entanto, precisou-se verificar se esse ganho também foi qualitativo, no sentido de que os alunos haviam desenvolvido uma maior consciência quanto ao seu uso a depender da atividade que realizariam. Assim, consideramos qualitativo quando se percebe que eles conseguiram identificar qual seria sua dificuldade na aprendizagem, quais estratégias utilizaram e como havia sido o seu desempenho na realização da atividade, em suma, se utilizaram estratégias metacognitivas.

Nos próximos depoimentos veremos como os alunos, de ambos os grupos, já no final do semestre demonstravam utilizar estas estratégias na realização das atividades.

EXEMPLO 1

Situação:

Os alunos haviam se mudado para uma outra cidade e precisavam saber onde poderiam encontrar determinados artigos ou objetos em seu bairro.

Objetivo: uso de there is/ there are/ where is _____?/ how can I get to _____?

Fernanda: is there a... a bakery near/near here?

Jose: yes /there is one on Ademar de Barros street near the hospital

Fernanda: eh...certo...no caso eu vou perguntar outra coisa...**((planejamento))**

Jose: yes...there is one...it's on Garibaldi avenue

Fernanda: eh...yes there a school near here? ((Ai eu posso perguntar também))...it's near the fórum?

Jose: yes...but not very near...I think it's far..yes there is one here but...it's far

((a aluna se dirigindo ao professor e justificando suas perguntas))

Fernanda: tem mais coisas pra perguntar aqui **((monitoramento))**, principalmente para saber se o que eu quero fica próximo

Professor: hum hum...e ai?

Fernanda: ah ta...preciso agradecer ...**((auto- avaliação))** (voltando para o diálogo e olhando para o seu interlocutor do diálogo)

Fernanda: thank you

Jose: you're welcome

Neste momento que analisamos o diálogo de uma aluna do GI com um aluno do GII, percebemos que ela direciona, planeja o que vai ser perguntado ou dito. Esse tipo de comportamento caracteriza o que havia sido ensinado nas aulas, quando havíamos chamado a atenção dos alunos para o fato de que eles deveriam perceber qual o tipo de informação que a atividade requeria e, assim, eles poderiam transferir o que haviam aprendido nas aulas para o momento dos diálogos.

Após o diálogo haver sido realizado, entrevistamos a aluna para descobrirmos a razão pela qual ela estava sempre direcionando aquilo que iria ser perguntado:

EXEMPLO 2

Professor: por que você estava sempre dizendo assim: ah..eu posso perguntar isso, eu posso perguntar aquilo...antes de se dirigir a Jose, você não sabia o que iria perguntar?

Fernanda: não..eu fiquei em dúvida se por exemplo...porque você falava na situação que eu tava chegando mas eu não o conhecia/ assim na situação ((planejamento)) eu só precisava perguntar na verdade onde fica a localidade certa...onde é o supermercado ele que conhece a cidade vai me dizer onde que fica...a dúvida era somente esta/ eu só precisava perguntar onde fica tal coisa e ele me diria o endereço/ se existia naquele endereço..era isso que ele faria.

Em um outro momento entrevistamos a aluna Adriana após outro diálogo haver sido realizado

Professor: ta...mas alguma coisa ajudou na hora de você falar com os colegas...assim...tem alguma coisa específica que você fez que ajudou no estudo...quer dizer...além de você ter estudado bastante? Como é que foi esse estudo? como é que você estudou?o que você fez especificamente? Você sabe dizer?

Adriana: porque assim...eu vejo que/ como eu falei...eu percebi ((monitoramento)) que já haviam palavras repetitivas...e até o momento eu vi que sempre se repetia aquelas palavras de/ como pedir ehh.../perguntar o endereço/ perguntar sobre família e ai...essas são geralmente coisas que a gente ta batendo/ debatendo em sala e que [[incompreensível]] notei assim.../.que no início eu tava meio perdida justamente por causa disso/... agora to ((monitoramento/auto-avaliação))mais ligando e verificando que assim/ isso num quer dizer que eu to entendendo tudo perfeitamente/((monitoramento/auto-avaliação)) mas assim..por exemplo...tem palavras no meio ou no final da frase que dá pra você perceber mais ou menos ((alterando a voz)) a que elas estão se referindo ne? Então..acredito que a/ ehhh/ ehh a minha melhora ((auto-avaliação))foi porque /essa questão ehh de verificar as palavras que são mais usadas em sala/ e ver que/ por exemplo na leitura mesmo..eu sempre ia buscar no dicionário quando num entendia/ e via que era palavras que tão indo e vindo né? Então prestei mais atenção nisso ((planejamento))...

Podemos perceber que a aluna utiliza várias estratégias de monitoramento e auto-avaliação. Devido ao fato de os dois tipos de estratégias serem bastante semelhantes, diferenciando apenas se elas são utilizadas no momento em que a atividade está sendo realizada – monitoramento – ou após a sua realização – auto-avaliação – (WENDEN, 1991), foi preciso apontar os dois tipos de estratégias nos exemplos acima. Em alguns casos, um tipo era mais típico que o outro e, por conseguinte, utilizamos apenas um nome para designá-la.

EXEMPLO 3

Situação: Os alunos estão em uma situação de sala de aula falando sobre coisas que gostam ou não de fazer. Eles questionam o colega e após ouvirem suas respostas o convida para fazer uma outra atividade

Objetivo: Do you like _____? Would you like to go to _____? What time _____? Can you pick me up?

Após a atividade haver sido realizada, questionamos o que a aluna fez para cumprir a tarefa

Erika....assim, eu sei ((**auto-avaliação**)) que naquelas perguntas dos questionários / que você passa os questionários... eu sempre reescrevo tudo pra memorizar pensando pra que elas servem ehh/ assim n? quando eu vou usar cada uma dela/ como você disse ne? / acho que fica fácil quando eu ehh começo a pensar assim...relaciono pro diálogo e ai vou lendo para ver se gravo ((**monitoramento**)) e se não gravo ((**auto-avaliação**)) eu vo lendo de novo até eu senti que... ehh..gravei

Em um segundo momento da atividade, o objetivo é saber se os alunos têm conhecimento da tarefa pedida.

Situação: Uma aluno está procurando emprego como *baby sitter*, enquanto o outro é o dono de casa e precisa entrevistar os candidatos para saber se eles têm a qualificação requerida.

Américo: éhhhh... can you cook?
Dalila: yes...I can yeah I can cook very well
Americo: can you can you speak ...speak English?
Dalila: yes
Anderson: can you/ can you/ can you play video games?
Dalila: yes
Aloísio: can you dance?
Dalila: yes, I can
Anderson: éhhhh can you...can you: ((risos)) can you swim?
Dalila: yes I can.
Dalila: cuidar do bebe num é?
Américo: would you like be my baby sitter?
Dalila: yes
Américo: ok..you are contracted...

Na entrevista após a realização da atividade em que questionamos o que havia auxiliado para que eles conseguissem cumpri-la.

Professor: Você só esqueceu de perguntar se ela gosta de crianças né? Como ela é uma baby sitter você esqueceu de perguntar qual o nome dela e se ela gosta de crianças /// ((interrompido por Danielle))
Dalila: do you like ne?
Professor: hã?
Dalila: é do you like?
Professor: do you like o que?
Dalila: children?
Professor: exatamente, ok?

O que auxiliou na realização da tarefa?

Dalila: ehh..eu acho que você ter explicado no quadro o que eu devia fazer...ehh/ sei assim/ eu tinha que ser a *baby sitter* ne? E ai eu precisava ((**Planejamento**))

dizer se...ehh..eu tinha que dizer pra ele que coisa eu sabia fazer e ai / ((incompreensível)) só era isso

Professor: mas como você acha que foi o dialogo? Quer dizer, você fez alguma coisa pra lidar com o diálogo, assim/ eh...houve alguma coisa difícil?

Dalila: não..assim...eu vi que na outra vez eu tinha esquecido de dizer *thanks* ne? ((**auto-avaliação**)) Você até falo pra mim naquela atividade da outra aula..ai nessa...eu fiquei prestando ((**monitoramento**)) atenção no que deveria fazer ne?

Professor: ok então

EXEMPLO 4

Situação: Os alunos precisam dialogar com o colega para um entrevista de emprego

Carlos: hello... how are you?

Manoel: ...I'm fine..fine and fine thanks/ eh and you?

Carlos: what is/ what is your name?

Manoel: My name is Alex, and you?

Carlos: My name is Oscar

Manoel: hehhh what's your address?

Carlos: ehheh/ ehheh pau da lima..ehhhh...number...ehhhh 37 salvador Bahia

Manoel: Ok..you/ you married?

Carlos: no married/ and you;

Manoel: yes/ yes/ ok

Carlos: eh...agora..ehhh ((olhando para o colega pergunta)) como aquela..ehhe onde você trabalha?

Manoel: ((responde)) work..aquela do work ou então assim..você pergunta ehhe what do you do?

Carlos: ah sim...what do you do?

Manoel: eh/ eh I am..I am an inspector / I am an inspector/ I work in politécnica..and what do you do?

Carlos: / I eh I work in Bompreço

Após a realização do diálogo, realizamos uma entrevista

Professor: e ai como é que foi o diálogo

Carlos: foi/ foi eh eu achei mais fácil ((**auto-avaliação**))/ ne?

Professor: por que?

Carlos: eh assim..a gente quer proporcionar uma comunicação né...e/ ehhe ai eu quando entrei na situação vi que eh ((incompreensível)) uma coisa tinha feito revisão antes ((**planejamento**)) aqui com ele ((apontando para o colega)) quando eh você tava explicando

Manoel: justamente...ficou mais fácil porque também as palavras eram mais conhecidas e ai ehhe/ porque ai principalmente na hora de formular as frases/ já tav na cabeça...e prestando atenção ((**monitoramento**)) no que ele me dizia..ehh/ ai vi que dava pra fazer..acho que saiu legal/ quando a gente pega as palavras conhecidas ai fica mais fácil ((**auto-avaliação**)) né? Porque por exemplo, nas ultimas coisas que tava fazendo ficava um pouco mais complicado porque num tava lembrando direito porque num tava acostumado/ mas essas aqui eu senti que só era relembrar.

EXEMPLO 5

Essa entrevista foi realizada após o final de semana quando havia pedido para os alunos pensarem sobre seu aprendizado até aquele momento e tentar identificar que tipo de coisas eles haviam feito que facilitava sua aprendizagem.

Roberto: eu num encontrei grandes dificuldades ((**auto-avaliação**)) assim...porque eu assim...ehhh...num é, num é uma dificuldade, mas uma das coisas quando estou estudando é..organização mesmo...porque assim, eu gosto muito assim, eu já tentei escrever textos, entendeu? E as vezes eu sinto assim, que você dá alguns [...] ai fica meio bagunçado e tal, e ai eu sentia essa dificuldade de organização...e ((**auto-avaliação/monitoramento**)) to tentando me superar, assim desde o início, é uma coisa que me ajudou bastante, por incrível que pareça, é ter...Dinho, meu irmão aqui.

Professor: ah sim...

EXEMPLO 6

Celeste:...eu tento usar outra palavra que seja mais simples [...]ai eu num sei formular essa pergunta ((**monitoramento**)) daí fico nervoso e num sai ai [...] não uso mesmo [...] ai eu tento ((**planejamento**)) outra palavra.../porque/ se eu vejo que num consegui...ehhhh.((**auto-avaliação**))..eu faço como você disse né...eu posso usar outros meios

Antonia: “... na hora que estou conversando, às vezes eu esqueço, mas o que eu to fazendo agora pra melhorar, pra num ficar esquecendo, eu to separando na sala de aula....separando partes da frase...”

Professor: certo

EXEMPLO 7

Tania:...acaba que o seguinte...quando a gente tá assistindo televisão por exemplo...ehh..na sky que eu vejo a legenda./ o que acontece é o seguinte a gente fica naquela ansiedade de entender tudo e ai a gente acaba se perdendo/mas ai há uma coisa interessante que você vê que você ta progredindo ((**monitoramento/auto-avaliação**)) ..é assim..pra que você se atentar pra uma coisa que você não sabe nada/ e ai você num// deixa pra lá...mas ai você nota que num tem que se preocupar porque num ta entendendo...((**auto-avaliação**)) você tem que se preocupar em aprender e a ler a legenda mais rápido possível pra você conseguir entender tudo/ mas ai eu o que acho é assim...quando eu comecei a prestar atenção somente naquelas palavras que eu conheço ((**planejamento**)) ai a partir delas eu comecei a perceber as outras/ ((**monitoramento**)) ai quando eu vou ao cinema eu já sinto a diferença ((**auto-avaliação**)) porque eu consigo entender algumas palavras...mesmo que sejam pouquinhas assim..bem pouquinhas mas já dá pra associar e confirmar que eu to aprendendo na aula/((**auto-avaliação**)) como na hora do diálogo mesmo quando eu presto atenção nas palavras que as pessoas falam...se eu prestar atenção em tudo eu acabo me perdendo ((**planejamento/auto-avaliação**))...mas ai eu notei assim...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar se o uso das estratégias de aprendizagem, especialmente, as metacognitivas, apresenta resultados positivos, como um recurso utilizado pelos alunos, de modo que possa dirimir a discrepância no desempenho entre eles, bem como se estas contribuíssem na forma de lidar com suas dificuldades no momento de sua aprendizagem. Ao final do estudo, concluímos que essas estratégias, em especial, as metacognitivas, colaboram para que o aluno consiga lidar de uma melhor forma com as atividades orais, no momento em que estas estão sendo realizada.

Assim sendo, uma vez que na aprendizagem de uma outra língua, a quantidade de informação a que os alunos estão expostos a cada dia é bastante elevada, essas estratégias vêm contribuir para que o seu aprendizado seja mais organizado, rápido, e não “empreguem esforços em estratégias que não seriam eficientes para a sua aprendizagem (DICKINSON, 1994)”. Elas contribuem para que os alunos consigam “planejar sua aprendizagem de línguas de uma maneira eficiente e efetiva (OXFORD, 1990, p, 136).”

As pesquisas que enfocam as estratégias de aprendizagem sempre apresentaram sua eficiência devido ao fato de elas auxiliarem na superação das dificuldades que os alunos encontram durante sua aprendizagem. No entanto, até então, tais estudos não apresentaram quais seriam essas dificuldades, e quais os passos utilizados pelos alunos de modo que pudessem superá-las. Assim, seria necessário avaliar a eficiência das estratégias

metacognitivas a partir da própria visão do aluno, uma vez que estas envolvem o reconhecimento do problema, o planejamento de como lidar com ele, bem como o monitoramento e a auto-avaliação durante e após a atividade ter sido completada.

Nessa pesquisa, verificamos que havia dois grupos que se distinguiam, especialmente, devido a sua maneira de abordar tanto sua aprendizagem quanto o desempenho na sala de aula. Consideramos o GI como sendo o grupo que apresentava dificuldades generalizadas e o GII como sendo aquele que apresentava uma proficiência mais alta, ou seja, conseguia atingir os objetivos das atividades sem apresentar dificuldades. No entanto, embora tenhamos dividido o grupo em dois, o nosso objetivo não foi verificar se um deles se desenvolvia mais que o outro, mas sim, mapear como ambos os grupos utilizavam as estratégias de aprendizagem quando diante das dificuldades. Para que pudéssemos atingir tais objetivos, foram ensinadas, explicitamente, várias estratégias de aprendizagem procurando torná-las familiares para os alunos a fim de que eles pudessem escolher aquelas que melhor lhes aproovessem dentre o amplo repertório de estratégias trabalhadas. Assim, com a intervenção do uso das estratégias de aprendizagem, e por meio de uma maior conscientização na forma como abordar os problemas de sala de aula, confirmamos a hipótese de que o uso das estratégias metacognitivas auxilia na aprendizagem dos alunos. Por meio de seu uso, verificou-se que o grupo passou a abordar sua aprendizagem de uma maneira mais eficiente, respeitando a individualidade de cada um, pois estavam mais aptos a perceber o que a atividade requeria bem como que meios poderia utilizar a fim de auxiliá-los no cumprimento de seus objetivos.

Consideramos que os objetivos foram alcançados, uma vez que os alunos apontaram as principais dificuldades na realização das tarefas, a saber, dificuldades lingüísticas como a organização da sentença, pronúncia e uso de vocabulário, e subjetivamente, dificuldades relacionadas com a interação em sala de aula, especificamente, o

medo do julgamento do outro quando eles precisavam se expor. Dessa forma, ao verificarmos as atitudes que os alunos tinham diante de sua aprendizagem e o seu repertório de estratégias no início das aulas e comparamos com o seu desenvolvimento no final do semestre, conclui-se que os alunos apresentaram um ganho qualitativo no que se refere:

- A maneira pela qual passaram a lidar com sua aprendizagem, tornando-a mais positiva e apontando meios que pudessem lidar com as dificuldades quando estas ocorressem.
- Um aumento significativo no repertório das estratégias de aprendizagem, levando em consideração os momentos em que elas foram ensinadas durante o semestre, podendo-se notar que, a cada checagem, havia um aumento das mesmas;
- Um aumento no nível de consciência dos alunos quanto a sua aprendizagem, fazendo com que eles percebessem, primeiramente, quais fatores dificultavam sua aprendizagem, e, a partir de então, buscar meios para que pudessem superá-los.

Não consideramos esta pesquisa concluída. Na realidade, ela foi uma maneira de descobrir fatos que ocorrem em sala de aula no complexo percurso da aprendizagem de línguas. Assim, ao constatar que as principais questões apontadas pelos alunos foram a organização da sentença, a pronúncia, cabe a outros pesquisadores que queiram se enveredar por esse caminho, buscar novas maneiras de diminuir essa dificuldade. Esse aspecto foi um dos mais perceptíveis pelos alunos na sala de aula. No entanto, as relações que se estabelecem nas aulas, muitas vezes, não são perceptíveis nem pelos professores nem pelos alunos, porém afetam grandemente sua aprendizagem, fazendo com que deixem de participar nos momentos de interação na oralidade, sendo este o principal objetivo de eles estarem em um curso de idiomas. Essa questão torna-se latente, especialmente, para os alunos de língua estrangeira,

onde cada momento da aula deveria ser aproveitado, já que sua exposição à língua estrangeira já é defasada devido ao fator tempo.

Faz-se necessário, ainda, apontar as dificuldades encontradas na realização deste trabalho, especialmente, porque durante a pesquisa, eu ocupava um duplo papel: ser, ao mesmo tempo, o professor e pesquisador imbricado no processo de aprendizagem na sala de aula. Embora tenha tentado ser o mais imparcial possível e não estabelecer julgamentos quanto a um grupo ou outro, pode ter havido, denunciado pelo discurso, algum momento em que tenha deixado transparecer a vibração por sentir a eficiência do papel das estratégias de aprendizagem. E isso pode ter ocorrido mais em relação a um grupo do que em outro, embora não tenha sido essa a nossa intenção. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que como professor comprometido com o trabalho, e procurando achar “saídas” para dirimir as dificuldades dos alunos nesse complexo processo de aprendizagem, há uma satisfação quando percebemos que a nossa hipótese está sendo confirmada.

No campo da pesquisa, muitas vezes, e por que não dizer sempre, somos levados a mudar de rumo constantemente, especialmente quando o nosso “objeto” é caracterizado pela sua complexidade. Assim, imbuído por estudar apenas uma faceta da aprendizagem, aquela que envolve as questões cognitivas, durante a pesquisa fez-se necessário uma reorganização/ redirecionamento para que pudéssemos compreender mais amplamente as questões que estavam envolvidas no processo de aprendizagem. Dentre elas, uma se destacou: as relações sócio-afetivas que os alunos estabelecem em sala de aula. Refiro-me a essas relações, primeiramente, porque os alunos trazem toda a carga afetiva, cultural e social para dentro desse lugar de embate – a sala de aula. Refiro-me às relações sociais porque é por meio da interação com os outros que eles constroem e reconstroem seus papéis subjetivos.

Na realidade, construímos um arcabouço teórico para que pudéssemos nos preparar para a realização da pesquisa. Isso significou que nosso embasamento teórico era voltado, em grande medida, para o aspecto cognitivo. No entanto, como apontado anteriormente, ao perceber os vários matizes que envolvem o processo de aprendizagem, onde a cognição é apenas um deles, foi preciso ampliar o nosso olhar e enxergar as relações sociais e afetivas que se estabelecem na sala de aula. No entanto, seria preciso construir um outro arcabouço teórico que desse conta desse fenômeno. O tempo, porém, não foi favorável para que isso ocorresse, o que faz com que, em futuras pesquisas, esse aspecto venha a ser considerado como o principal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2005. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. São Paulo: Pontes editora e Arte língua.
- BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S. 1982. Indulcing strategies learning from texts by means of informed, self-controlled training. *Topics in learning and learning disabilities* 2 (1) (pp. 1 – 17)
- BROWN, H. D. 1987. *Principles of language learning and teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- BROWN, H. D. 1994. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. N. J., Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- CANALE, M.; SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1: 1 – 47.
- CARROL, J. B. 1965. *The prediction of success in intensive foreign language training*. Cambridge Graduate School of Education: Harvard University.
- CHAMOT, A. U. The learning strategies of ESL students. In: WENDEN, A; RUBIN, J. 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- CERTEAU, M. D. 2003. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 9. ed. [trad.] Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.
- CORDER, S.P. Strategies of communication. In: FÆRCH, K.; KASPER, G. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London and New York: Longman.
- CUMMINS, J. 1984. Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Clevedon, U.K: Multilingual Matters.
- DE ANDRE, M. E. D. A, 1995. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus. (Série Prática Pedagógica)
- DEMO, P. 2001. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Papirus Educação)
- DICKINSON, L. Learning autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (ed.). 1994. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS.
- DORNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in L2 learning. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. 2003. *The handbook of second language acquisition*. UK: Blackwell Publishing.
- ELLIS, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. USA: Basil Blackwell.
- ELLIS, R. 1994. Cognitive accounts of second language acquisition. In: ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

- FÆRCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in interlanguage communication. In: FÆRCH, C.; KASPER, G. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London and New York: Longman.
- FLAVELL, J. H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10. (p. 906-911)
- FLAVELL, J. H. 1999. Cognitive development: children's knowledge out the mind. *Annual Reviews*, Vol. 50. California, USA. (pp 21-45)
- FREEMAN, D. L.; LONG, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. UK: Longman.
- GREEN, J. M.; OXFORD, R. A. 1995. Closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, vol. 29, N° 2.
- GRIFFTHS, C.; PARR, M. (2001). Language learning strategies: theory and perception. *ELT Journal*. Oxford, v. 55, n. 3, p. 247-254.
- GRIFFTHS, C. 2004. Language learning strategies: theory and research. *The Research Paper Series*. Ocasional paper, n° 1. Nova Zelândia. Disponível em <http://www.crie.org.nz/research_paper/research.html> Acessado em: 20 de Set. 2005.
- GRUSH, R. The philosophy of cognitive science. IN: In Machamer and Silberstein, (eds.). 2002. *Blackwell Guide to the Philosophy of Science*. Basil Blackwell
- HARNAD, St.. 2003. D. O. HEBB: father of cognitive psychology. Disponível em: <<http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Archive/hebb.html>>. Acesso em: 20 ago. 2005.
- HOLEC, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- HUITT, W. (2003). The information processing approach to cognition. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- KRASHEN, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Great Britain: Pergamon press.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP.
- LIVINGSTON, A. J. 1997. Metacognition: an overview. Disponível em: <<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>> Acessado em: 10 out. 2005
- MILLER, G.A., et al. 1960. *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- MOITA LOPES, L. P. DA. 1999. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. In: *D.E.L.T.A.*.vol. 15. N° Especial, (419-435)
- NAIMAN, N. et al. 1978. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for studies in education.

- NISBET, J.; SHUCKMISTH, J. 1986. *Learning strategies*. New York: Routledge.
- NUNAN, D. 1991. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Prentice Hall.
- NUNAN, D. Ethnography. In: NUNAN, D. 1992. *Research methods in language learning*. USA: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1999. *Second language teaching and learning*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.
- O'MALLEY, M. J.; CHAMOT, A. U. et al. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. In: *TESOL Quarterly*, vol. 19, n. 3
- O'MALLEY, M. J.; CHAMOT, A.U. A cognitive theory of learning. In: O'MALLEY, M. J.; CHAMOT, A.U. 1990. *Language learning strategies in second language acquisition*. USA: CUP.
- OXFORD, R. 1989. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implication for strategy training. *System*, 17, (p. 235 – 247)
- OXFORD, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. USA: Newbury house.
- OXFORD, R. 1994. *Language learning strategies: an update*. ERIC/CLL Resource Guides Online. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>> Acessado em: 29 de out. 2005
- PASSEGGI, L. 1998. A lingüística aplicada nas ciências da linguagem: entre a interdisciplinaridade e a especificidade. IN: Passeggi, L. A. S.. (Org.). *Abordagens em Lingüística Aplicada*. 1 ed. Natal, v. 1, p. 29-54.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). 1998. *Linguagem e identidade: elementos para a discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras.
- RICHARDS, J.; PLATT, H. A. 1992. *Longman dictionary of teaching and applied linguistics*. 3rd ed. USA: Longman.
- RONCA, P. A. C.; TERZI, C. M. 1995. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. 7. ed. São Paulo: Edesplan.
- RUBIN, J. 1975. What the good language learner can teach us? *TESOL Quarterly*, vol. 9, N° 1. (41 – 51)
- RUBIN, J.; HENZE, R. 1981. The foreign language requirement: a suggestion to enhance its educational role in teacher training. In: *TESOL newsletter*, 15, 17, 19, 24.
- RUBIN, J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

SAHAKIAN, W.S. 1976. *Introduction to the Psychology of Learning*. Chicago: Rand McNally Company.

SAVIGNON, S. J. 1983. *Communicative competence: theory and practice, texts and contexts in second language learning*. USA: Addison-Wesley publishing company.

SCILIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.) 1988. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

STERN, H. H. 1975. What can we learn from the good language learner? *Canadian modern language review*. 31. (pp. 304 – 318)

STERN, H. H. Conditions of learning and the learning process. In: STERN, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language language teaching*. Oxford: OUP.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of 'communication strategies'. In: Færch, K.; KASPER, G. 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London and New York: Longman.

VEREZA, S. C. Quem fala por mim?: identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). 2002. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. São Paulo: Mercado de Letras.

WEINSTEIN, C.; MAYER, R. The teaching of learning strategies. In: WITTROCK, M. (ed). 1986. *Handbook of research on teaching*. 3ed. New York, MacMillan.

WENDEN, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. United Kingdom: Prentice Hall.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. 1997. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Ficha de informantes

1. Dados pessoais:

Nome: _____
 Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: M () F ()
 Local de Nascimento: _____ Estado: _____
 Estado civil: _____ Profissão: _____
 Renda familiar aproximada: R\$ _____

2. Responda as questões abaixo:

- a) Você estudou em escola pública ou privada?
 Fundamental _____
 Ensino médio _____
 Superior (se concluído ou em andamento) _____
- b) Você já estudou inglês antes? Se sim, onde? Quanto tempo?

- c) Você já viajou ao exterior? Se sim, quando, para onde você foi, e quanto tempo você esteve lá?

- d) Você tem contato com a língua inglesa fora da sala de aula? Se sim, onde e o que você faz para ter esse contato?

- e) Por que você quer aprender uma língua estrangeira?

- f) Quão importante é para você aprender uma língua estrangeira? marque com um x.
 () Muito importante () Importante () Não muito importante
- g) Você gosta de aprender línguas? () Sim () Não
- h) Você já estudou alguma outra língua? Qual? Quanto tempo?

- i) O que você mais gostou e o que menos gostou em sua experiência ao aprender uma outra língua?

Estou ciente de que as informações aqui contidas servirão para pesquisa e serão mantidas sob sigilo de identificação.

APÊNDICE B – Questões acrescidas em cada parte do IEAL

Você tinha consciência de que poderia utilizar essas “dicas” para aprender uma língua estrangeira?

Você utiliza outros meios para aprender inglês? _____
Qual? _____

APÊNDICE C – Diários reflexivos

Universidade Federal da Bahia - Instituto de letras Departamento de letras GERMÂNICAS

Aluno: _____ **Data:** ____/____/____

1. Gostaria que você refletisse um pouco sobre a aula de hoje e em sua aprendizagem. Gostaria que abaixo anotasse como você se vê nesse processo de aprender uma língua estrangeira, quais estão sendo as suas dificuldades, quais aspectos estão lhe ajudando ou mesmo quais estão lhe atrapalhando. Gostaria também de saber o que você faz para aprender uma nova estrutura ou um novo vocabulário. Pense nos momentos em que você sente dificuldades em sala de aula, o que você faz? Fora da sala de aula você faz alguma coisa? Se necessário utilize o verso.

Estou ciente de que as informações aqui contidas servirão para pesquisa e serão mantidas sob sigilo de identificação.

APÊNDICE D – Questionário de entrevista semi-estruturado

1. Contar sobre a motivação de aprender inglês. O que acham da língua inglesa...qual a sensação de estar falando inglês?
2. Como foram os primeiros contatos com a língua?o que acharam mais difícil nos primeiros dias?
3. Que tipo de coisas ajudou a superar tais dificuldades?
4. O que eles fazem quando há palavras que querem expressar e não se lembram...mas precisam manter a comunicação.
5. O que mais lhe atrapalha no momento que estão falando inglês? Há algo que ajuda a manter o diálogo?
6. Você utiliza técnicas para memorizar o vocabulário? Aprender novas estruturas? Que momentos você considera como mais importante nas aulas? Você sente vergonha de conversar com os colegas?...o que impede?
7. Fale sobre você hoje em sua aprendizagem, como você se ver? Você acha que está progredindo? O que está faltando?
8. O que você faz fora da sala de aula que lhe ajuda na aprendizagem de inglês?
9. Se você fosse nomear a maior dificuldade na aprendizagem da língua inglesa hoje, o que você mencionaria?

APÊNCIDE E – Resultado do questionário Fichas de Informantes

Dados Pessoais											
Gênero		Idade		Renda Familiar		Profissão		Estado civil		origem	
Masculino	10	19 – 25	10	275,00 – 1000,00	6	Estudante	13	Solteiro	15	Salvador	20
Feminino	11	26 – 30	7	1100,00 – 2000,00	13	Inspetor de equipamento	1	Casado	6	Aracaju	1
		31 – 45	4	2100,00 – 5000,00	2	Secretária executiva	1				
						Agente administrativo	2				
						Operador de caixa	1				
						Administradora	2				
						Analista de sistema	1				

Dados educacionais											
Fundamental		Médio		Superior		Estudou inglês antes		Onde você estudou inglês antes?		Duração	
Escola pública	13	Escola pública	15	Pública	7	Sim	9	Curso livre	7	Até 1 ano	7
Escola privada	8	Escola privada	7	Privada	10	Não	12	Aulas particulares	2	Mais de um ano	2
				Não se aplica	4						

CONTATO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA																	
Você já viajou ao exterior?				Você gosta de aprender línguas?		Você já estudou alguma língua estrangeira?				Do que você mais/menos gostou?		Mantém contato com a língua fora da aula?					
Não		18		Não		1		Não		18		Dificuldades em falar		Não		12	
Sim		3		Sim		2		Sim		3		Desenvolvimento pessoal		Sim		9	
Local		Duração						Qual?		Duração		Conhecer outra cultura, diversidade.		Local			
França	1	Menos de 1 mês	2			Francês	1			Até 1 mês		A interatividade entre as pessoas das mais diversas diferenças		Internet, revistas		3	
Uruguai	1	Até 1 mês	1			Espanhol	3			1 semestre	1			Ambiente de trabalho		3	
Alemanha	1	Mais de 1 mês	0							1 ano	2			Com alguém que fale o idioma/ grupo de estudo		4	
Estados Unidos	1									Até 2 anos							

APÊNDICE F – I questionário de sondagem

Universidade Federal da Bahia - Instituto de letras Departamento de Letras Germânicas

Aluno: _____ **Data:** ____/____/____

- 1) Pensando nas aulas que você assistiu, como você se vê no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira? Você se acha participativo (a), gosta mais de escutar nas aulas do que falar, etc?

- 2) O que você faz para aprender melhor as estruturas, memorizar o vocabulário, melhorar a pronúncia? Se você já estudou uma outra língua, você utiliza a mesma forma de aprender inglês como você utilizava enquanto aprendia a outra língua?

- 3) Você é ciente de quando você comete um "erro"? Se sim, qual sua atitude em relação a esse erro? O que você faz?

Estou ciente de que as informações aqui contidas servirão para pesquisa e serão mantidas sob sigilo de identificação.

APÊNDICE G – Resultado do I Questionário de Sondagem

Informante	Como você se vê no processo de aprendizagem em uma LE? Participativo, gosta mais de escutar do que falar, etc.	O que você faz para aprender melhor as estruturas, memorizar o vocabulário e melhorar a pronúncia? Se estudou uma outra língua, você utiliza a mesma forma de aprender inglês como você utilizava enquanto aprendia outra língua?	Você é ciente de quando comete um “erro”? Se sim, qual sua atitude em relação a esse erro, e o que você faz?
Alexandra	Vejo que o processo de aprendizagem pode ser rápido e fácil. É necessário que o aluno mantenha fiel dedicação ao estudo. As aulas são bastante dinâmicas e mesmo que o aluno não seja uma pessoa participativa, ele se vê participante. Me acho participativa. Acho que seja mais que necessário o “falar” prefiro tentar (e conseguir) falar!	Tento me concentrar nas aulas Fora daqui procuro manter contato com a língua através de músicas, filmes sem legendas, leituras de livros e revistas, etc.	Sinto quando (as vezes) cometo tal erro. Procuro encontrar a forma correta.
Manoel	Minha dificuldade maior é a pronúncia, portanto gosto de escutar e tentar compreender.	Procuro ler os livros Escutar os CDs das aulas	Sim, eu acho que os erros fazem parte do aprendizado. Se eu erro é porque estou tentando aprender.
Diego	Um pouco complicado por não ter exercitado no ginásio. Fico preso, algo me trava que fico sem atitude, porém está sendo formidável aprender.	Tento exercitar com colegas que sabem Fico lendo em casa	Sim. Procuro refletir e melhorar em outros momentos, porém nem sempre reconheço em público. É difícil pedir desculpas.
Carlos	Participo sempre que sou solicitado e gosto de escutar, mas vejo a necessidade de falar também.	Fico escutando o CD Repito as palavras	Às vezes. Quando percebo, procuro corrigir para que não volte a errar.
Adriana	Me vejo de forma interessada Tento participar de tudo, pois assim, ponho em prática a teoria na sala aplicada. Tento escutar bastante e ter um momento especial o qual possa também falar sobre o que aprendi. Porém, confusa.	Releio Revejo tudo o que foi aplicado em sala de aula. “O inglês para mim é mais complexo que o espanhol que é “similar” ao português.	Geralmente volto atrás, peço desculpas e tento tirar dessa falha uma melhora para o futuro.
Amanda	Estou gostando das aulas. Não estou com tempo suficiente para estudar, por este motivo me vejo com dificuldades devido à questão do tempo para estudar. Gostaria de participar mais, fico um pouco insegura, apesar de falar pouco inglês, gosto de praticar as duas formas de aprendizagem.	Prestar atenção nas aulas para melhor obter o aprendizado	Sim. Tiro as dúvidas com algumas pessoas que falam inglês ou em sala de aula.
Cristina	Participo (eu acho) da melhor maneira possível. Não tenho vergonha de participar e muito menos de errar. Gosto de escutar, falar. Me sinto bastante a vontade na sala de aula. Não tenho medo de errar.	Tento sempre pronunciar as palavras de maneira correta e saber qual o significado para compreender o que falo.	Sim. Tento rever o meu erro e consertar, pois “errando que se aprende”
Erika	Ainda não estou dominando, pois tenho muita dificuldade de pronúncias. Estou participando na medida do possível. Ainda neste momento que não estou bem na fala, prefiro escutar para pegar prática das pronúncias.	Neste momento estou pensando em comprar CD’s para ajudar na minha memorização e aprendizagem.	Sim. Procuro aprender com os colegas e professor estudando após a aula.
Dalila	Gosto de escutar, Mas sei que poderia perguntar mais, questionar mais, seria melhor para meu aprendizado, pois tiraria minhas dúvidas mais freqüentes.	Sempre estudo depois das aulas Leio várias vezes para memorizar	Sim. Tento corrigir meu erro. Busco a melhora.
Flávia			

Continuação do resultado do I Questionário de Sondagem

Informante	Como você se vê no processo de aprendizagem em uma LE? Participativo, gosta mais de escutar do que falar, etc.	O que você faz para aprender melhor as estruturas, memorizar vocabulário e melhorar a pronúncia? Se já estudou uma outra língua, você utiliza a mesma forma de aprender inglês como você utilizava enquanto aprendia a outra língua?	Você é ciente de quando comete um “erro”? Se sim, qual sua atitude em relação a esse erro, e o que você faz?
Celeste	Participativa Tira as dúvidas em sala de aula. Precisa se dedicar mais “em casa” Gostaria de mais recursos para ter maior contato com a língua.	Procuro formular frases (oralmente) no cotidiano. Utilizo expressões, vocabulário em inglês nas minhas conversas, bate-papos (ainda que em brincadeiras com amigos) Também tento ler artigos científicos em inglês.	Na maioria das vezes sim. Procuro me informar a respeito da resposta correta, seja no dicionário, colegas (meu irmão também) e com o professor.
Américo	Sou participativo. Gostaria de poder participar mais	Gosto de ouvir músicas. Tento traduzir.	Sim. Busco uma reflexão, e tento aprender com este.
Denis	Considero-me dedicado a aprendizagem tanto na escuta quanto na fala dentro e fora da sala de aula.	Todos os dias tenho contato com algum texto em inglês, aumentando assim o meu vocabulário e ajudando no desenvolvimento e progresso de aprendizagem da língua. Não utilizo a mesma maneira, pois não tenho tanto contato com a outra língua.	Procuro o mais rápido possível corrigi-lo perguntando a alguém ou recorro ao dicionário.
Antonia	Me vejo motivada, ansiosa e feliz até o momento. Me acho participativa, gosto bastante de falar e inclusive ajudar ao próximo, sinto que aprendo com essas atitudes	Estudo. Faço as atividades logo após as aulas e durante o horário de trabalho quando há condição relembro as aulas. Se tiver tempo hábil, eu reviso. Quando estou em locais que tem palavras em inglês tento responder.	Quando erro, tento, ou melhor, conserto o erro e tento memorizar para não cometer de novo. Outra situação é refazer a tarefa após algumas horas ou dias.
Veraldino	Gosto mais de escutar do que falar Só quando tenho alguma dúvida que eu pergunto	Eu faço as duas coisas: Tento memorizar o vocabulário Melhorar a pronúncia.	As vezes, quando eu vejo que errei, eu chamo o professor e pergunto a forma correta.
Francisco	No meu ver estou prosperando muito bem e com relação a minha participação tento equilibrar falando somente o necessário durante as aulas	Tento sempre estudar o máximo possível buscando textos, músicas outras pessoas que já mantêm um maior contato com a língua inglesa.	Sou ciente de quando cometo um erro e na mesma hora me retraio sem nenhum problema.
Ronaldo	Me acho uma pessoa bastante participativa Gosto muito de falar e principalmente conversar em inglês, pois assim, dá para fixar melhor o inglês. Quanto mais você fala e participa da aula, melhor o seu rendimento.	Eu repito as palavras Escuto várias vezes Faço uma certa lógica para não esquecer o vocabulário. As estruturas são fixadas quando eu escrevo bastante em inglês.	Sim. Conserto meu erro e assim eu aprendo mais.
Marcos	Até o momento tenho tentado escutar as aulas que o professor ministra. Por ser um primeiro contato com uma língua estrangeira e também por estar conhecendo as regras. Espero futuramente ser mais participativo.	Utilizo o dicionário para ler artigos de física e aproveito para memorizar o vocabulário. Para melhorar a pronúncia treino sozinho em casa.	Sim. Tento corrigi-lo.
Sandra	Eu acho que aprendi algumas coisas, pois não sabia praticamente nada de inglês. Sou participativa, na medida do possível. Porém, acho que, às vezes, fico meio receosa de falar na hora de falar com medo de errar, embora saiba que o erro faz parte do aprendizado.	Eu gosto de ficar copiando a palavra nova várias vezes para aprender a escrever Ouvir o CD para melhorar a pronúncia.	As vezes, quando sei que está errado eu faço novamente.
Jose	Às vezes acho que sou participativo demais quando percebo a facilidade que tenho em aprender.	Estou sempre falando inglês fora da sala com amigos que também estudam para melhorar minha pronúncia.	Reconheço de imediato, e procuro a forma mais eficaz de corrigir ou amenizar.
Tania	Sou muito participativa. Gosto de falar para aprender mais.		Sim. Procurando me corrigir.

APÊNDICE H – Divisão da turma – Dados GI

Dados Pessoais											
Gênero		Idade		Renda Familiar		Profissão		Estado civil		origem	
Masculino	3	19 – 25	3	275,00 – 1000,00	2	Estudante	5	Solteiro	8	Salvador	1
Feminino	7	26 – 30	4	1100,00 – 2000,00	7	Inspetor de equipamento	1	Casado	2		
		31 – 45	3	2100,00 – 5000,00	1	Secretária executiva	1				
						Agente administrativo	2				
						Operador de caixa	1				
						Analista de sistema	1				

DADOS DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL												
Fundamental		Médio		Superior		Você já estudou inglês antes		Objetivos de aprender uma LE		Quão é importante é o inglês para você?		
Escola pública	6	Escola pública	9	Pública	1	Não	6		Profissional	10	Muito importante	9
						Sim	4		Status	1	Importante	1
Escola privada	4	Escola privada	1	Privada	7	Local		Duração		Não muito importante		
				Não se aplica	2	Escolas de idiomas	3	Até 1 semestre	1			
						Aulas particulares	1	Acima de 1 sm	0			
								Até 2 anos	2			

CONTATO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA												
Você já viajou ao exterior?			Você gosta de aprender línguas?		Você já estudou alguma língua estrangeira?			Do que você mais/menos gostou?		Mantém contato com a língua fora da aula?		
Não	7		Não	1	Não	9		Dificuldades em falar	Não		7	
Sim	3		Sim	9	Sim	1		Desenvolvimento pessoal	Sim		3	
Local		Duração				Qual?		Duração		Local		
França	1	Menos de 1 mês	2			Francês	1	Até 1 mês	0	Internet, revistas		1
Uruguai	1	Até 1 mês	1			Espanhol	1	1 semestre	1	Ambiente de trabalho		2
Alemanha	1	Mais de 1 mês	0					1 ano	0	Com alguém que fale o idioma/ grupo de estudo		0

Continuação divisão da turma – Dados GII

Dados Pessoais											
Gênero		Idade		Renda Familiar		Profissão		Estado civil		origem	
Masculino	7	19 – 25	7	275,00 – 1000,00	4	Estudante	8	Solteiro	7	Salvador	10
Feminino	4	26 – 30	2	1100,00 – 2000,00	5	Administradora	2	Casado	4	Aracaju	1
		31 – 45	2	2100,00 – 5000,00	2	Agente administrativo	1				

DADOS DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL													
Fundamental		Médio		Superior		Você já estudou inglês antes			Objetivos de aprender uma LE		Quão importante é o inglês para você?		
Escola pública	5	Escola pública	6	Pública	6	Não		6		Profissional	11	Muito importante	10
						Sim		5		Status		Importante	1
Escola privada	6	Escola privada	6	Privada	3	Local		Duração				Não muito importante	
				Não se aplica	2	Escolas de idiomas	4	Até 1 semestre	2				
						Aulas particulares	1	Até 1 ano	3				

CONTATO COM A LÍNGUA ESTRANGEIRA													
Você já viajou ao exterior?			Você gosta de aprender línguas?		Você já estudou alguma língua estrangeira?			Do que você mais/menos gostou?		Mantém contato com a língua fora da aula?			
Não			11		Não		0			Não		5	
Sim			0		Sim		11			Sim		6	
Local			Duração		Qual?			Duração		Local			
França	0	Menos de 1 mês	0			Francês	0	Até 1 mês	0		Internet, revistas	2	
Uruguai	0	Até 1 mês	0			Espanhol	2	1 semestre	0		Ambiente de trabalho	1	
Alemanha	0	Mais de 1 mês	0					1 ano	2		Com alguém que fale o idioma/ grupo de estudo	4	
Estados Unidos	0							Até 2 anos					

APÊNDICE I – Resultado comparativo quanto ao uso das estratégias de aprendizagem entre o GI e o GII no I questionário de sondagem

<i>Estratégias</i>	<i>Grupo I (Baixo rendimento)</i>	<i>Total</i>	<i>Grupo II (alto rendimento)</i>	<i>Total</i>
<i>Memória</i>	Revejo tudo o que foi aplicado em sala de aula. Sempre estudo depois das aulas . <i>Leio várias vezes para memorizar.</i>	3	Faço as atividades logo após as aulas e durante o horário de trabalho quando há condição relembro as aulas. Se tiver tempo hábil, eu reviso . Escuto várias vezes Faço uma certa lógica para não esquecer o vocabulário. Utilizo o dicionário para ler artigos de física e aproveito para memorizar o vocabulário. Para melhorar a pronuncia treino sozinho em casa.	5
<i>Cognitivas</i>	Procuo ler os livros Fico lendo em casa Releio Tento sempre pronunciar as palavras de maneira correta e saber qual o significado para compreender o que falo. Repito as palavras	5	Tento traduzir . As estruturas são fixadas quando eu escrevo bastante em inglês . Eu gosto de ficar copiando a palavra nova várias vezes para aprender a escrever. Eu repito as palavras	4
<i>Compensatórias</i>	-	-	-	0
<i>Metacognitivas</i>	Tento me concentrar nas aulas Fora daqui procuro manter contato com a língua através de musicas, filmes sem legendas, leituras de livros e revistas, etc Prestar atenção nas aulas para melhor obter o aprendizado Neste momento estou pensando em comprar CD's para ajudar na minha memorização e aprendizagem; Tento sempre estudar o máximo possível buscando textos, musicas, outras pessoas que já mantém um maior contato com a língua inglesa . Tento sempre pronunciar as palavras de maneira correta e saber qual o significado para compreender o que falo . Escutar os CDs das aulas	7	Procuo ler os livros Tento exercitar com colegas que sabem Tento sempre pronunciar as palavras de maneira correta e saber qual o significado para compreender o que falo . Procuo formular frases (oralmente) no cotidiano. Utilizo expressões, vocabulário em inglês nas minhas conversas , bate-papos (ainda que em brincadeiras com amigos). Também tento ler artigos científicos em inglês . Todos os dias tenho contato com algum texto em inglês , aumentando assim o meu vocabulário e ajudando no desenvolvimento e progresso de aprendizagem da língua. Quando estou em locais que tem palavras em inglês tento responder . Utilizo o dicionário para ler artigos de física e aproveito para memorizar o vocabulário. Para melhorar a pronuncia treino sozinho em casa . Estou sempre falando inglês fora da sala com amigos que também estudam para melhorar minha pronuncia . Ouvir o CD para melhorar a pronúncia. Fico escutando o CD, Gosto de ouvir musicas	12
<i>Afetivas</i>	-	0	-	0
<i>Sociais</i>	Tento exercitar com colegas que sabem	1	Utilizo expressões, vocabulário em inglês nas minhas conversas, bate-papos (ainda que em brincadeiras com amigos). Tento sempre estudar o máximo possível buscando textos, musicas, outras pessoas que já mantém um maior contato com a língua inglesa . Estou sempre falando inglês fora da sala com amigos que também estudam para melhorar minha pronuncia.	3

APÊNDICE J – Checagem do desempenho, dificuldades e estratégias de aprendizagem

Universidade Federal da Bahia - Instituto de letras Departamento de letras
GERMÂNICAS

Aluno: _____ **Data:** ____/____/____

Questionário:

1. Quando você está dialogando na língua estrangeira com os colegas, eles geralmente entendem o que você fala? _____
2. Você acha que a sua oralidade na língua estrangeira melhorou nesses últimos meses? _____
3. Você encontra maneiras de se expressar oralmente na língua estrangeira, mesmo que você não saiba todas as palavras? _____ Se sim, o que você faz para _____ se _____ fazer _____ entendido(a) ? _____

Baseado nas perguntas acima, como você acha que está o seu speaking? Circule apenas um.

- a) Acho que estou conseguindo me expressar muito bem, ele está dentro das minhas expectativas.
- b) Acho que está bem, não tenho que me preocupar, pois estou conseguindo alcançar os objetivos das atividades sem muitos problemas.
- c) Às vezes acho difícil encontrar as palavras para realizar as atividades, me preocupo com isso.
- d) Acho que não estou conseguindo realizar as atividades de speaking, vejo que preciso melhorar bem mais. A minha maior dificuldade é em _____

Estou ciente de que as informações aqui contidas servirão para pesquisa e serão mantidas sob sigilo de identificação.

APÊNDICE K – Resultado da segunda parte do IEAL parte A, referente às estratégias específicas utilizadas por cada um dos grupos.

Estratégias	GI	Total	GII	Total
Memória	-	0	-	0
Cognitivas	Escrevo o que já fiz e aprendo na aula. Reescrevo as lições aprendidas. Repetindo sempre a palavra que aprendo e entendo seu significado	3	Pego letras de músicas e tento traduzi-las . Escrevendo o que sei. Escrevo várias vezes a palavra. Às vezes pronuncio as palavras em inglês em contexto português .	4
Compensatórias	-	0	Ao ler meus textos, tento, por intuição, saber o significado .	1
Metacognitivas	Geralmente mantenho contato com quem tem mais experiência . Escutar o Cd em inglês	2	Assisto filmes em versão original para fixar a pronuncia . Ouço e tento repetir Cds em inglês. Durante o trabalho e em minha residência. Ouvir musicas. Aplico o vocabulário cotidianamente . Ouço e tento repetir Cds em inglês	6
Afetivas	-	0	-	0
Sociais	Geralmente mantenho contato com quem tem mais experiência .	1	-	0

APÊNDICE L – Estratégias específicas do gi e gii na parte B do iéal

Estratégias	Grupo I	Total	Grupo II	Total
Memória	Tento sempre entender o significado das frases e ligar no meu dia-a-dia.	1	Procuo está sempre atenta à informação e ligando os fatos para tentar fixar	1
Cognitivas	Fazendo resumo das aulas; Tento traduzi-las (as músicas) a fim de encontrar alguma palavra “familiar”	2	Leio o dicionário Traduzir uma situação em meio ao contexto. <i>Revisão</i> Fico falando sozinho lembrando a aula. Estou gravando para melhorar minha pronuncia. Lendo livros em inglês (tentando)	5
Compensatórias	-	0	-	0
Metacognitivas	Procuo escutar músicas e filmes (s/ legenda) em inglês e tento traduzi-las a fim de encontrar alguma palavra “familiar” <i>Usando programas em CD-Rom</i>	3	Formo grupos de estudo fora da sala de aula. Ouçó músicas Ouvir músicas em inglês Ponho Cds tento acompanhar com a revista <i>Speak up</i> por exemplo. Mesmo em brincadeiras com colegas, procuro praticar novos vocabulários ou formular o já conhecido. Faço um mini-dicionário com as novas palavras. Na Sky tem muitos programas e entrevistas em inglês. Procuo está sempre atenta à informação e ligando os fatos para tentar fixar.	8
Afetivas	-	0	-	0
Sociais	-	0	-	0

APÊNDICE M – Resultado entre os grupos quanto ao IEAL – parte C e D

Estratégias	Grupo I	Total	Grupo II	Total
Memória	Faço revisão da aula	1	Estudar após a aula.	1
Cognitivas		0	Ouçó musicas em inglês tentando traduzi-las ; Aprendo a cantar em inglês e depois tento traduzir a letra.	3
Compensatórias	-	0	-	0
Metacognitivas	Geralmente procuro vê programas que utilizam a linguagem para melhor aperfeiçoamento Ultimamente tenho procurado dar respostas (aos meus amigos e familiares) em inglês. (Sociais) Curso CD-rom Vendo filmes Ouvir músicas em inglês e sempre procuro falar algo aos meus amigos em inglês. Música	7	Ouçó musicas em inglês tentando traduzi-las; <i>Ouvindo CDs e acompanhando com revistas.</i> Pra treinar falo com Mariana (minha filha) Leitura de artigos em inglês, revistas, enfim... Aprendo a cantar em inglês e depois tento traduzir a letra. Estou formando um grupo de estudo. Basicamente utilizo esses meios e ouvir musicas.	7
Afetivas	-	0	-	0
Sociais	procurado dar respostas (aos meus amigos e familiares) em inglês. <i>Ouvir músicas</i> em inglês e sempre procuro falar algo aos meus amigos em inglês.	2	Pra treinar falo com Mariana (minha filha)	1

APÊNDICE N – II questionário de sondagem

Departamento de letras GERMÃNICAS

Aluno: _____ Data: ____/____/____

1) Pensando nas aulas que você assistiu, como você avalia o seu desempenho?

- () Excelente, estou muito satisfeito
() Ótima, achei que consegui atingir os objetivos
() Boa, sinto dificuldades ainda
() Muito baixa, preciso estudar mais

2) Que aspectos você achou mais difícil na sua aprendizagem? O que você acha que faltou para que você conseguisse um melhor resultado?

3) O que você tem feito para aprender melhor as estruturas, memorizar o vocabulário, melhorar a pronúncia? Especifique o que você fez (faz), mesmo se for em casa?

4) Gostaria que você pensasse em uma situação de sala de aula em que você está conversando e mencionasse qual fator (fatores) mais lhe atrapalha na hora de conversar em inglês com um colega? Qual é a sua maior dificuldade? Tendo em vista essas dificuldades, o que é faz para superá-las e fazer com que o seu colega que está dialogando com você entenda o que você quer dizer?

Estou ciente de que as informações aqui contidas servirão para pesquisa e serão mantidas sob sigilo de identificação.

APÊNDICE O: Resultado das dificuldades relatadas por ambos os grupos no II questionário de sondagem

GI		GII	
Dificuldade	Estratégia	Dificuldade	Estratégia
√. Timidez, principalmente quando o professor está perto.	-	√. Não tenho tanta dificuldades	<i>mas, quando acontece alguma coisa, repito a frase até ser compreendido.</i>
√. O que mais me atrapalha é formular as frases de forma clara	quando isso ocorre, eu peço ajuda ao colega ou faço gesto para que o mesmo compreenda.	√. O que mais atrapalha é a deficiência de vocabulário.	Para suprir essa deficiência, tento, por meio de gestos ou palavras sinônimas evidenciar a situação
√. O vocabulário reduzido tem me atrapalhado bastante.	Tento utilizar o vocabulário que eu sei para que o colega entenda.	√. O vocabulário dificulta o desenvolvimento da conversa.	Para superar essa dificuldade tento gesticular ou através de sinônimos esclarecer o diálogo.
√. Não tenho muita dificuldade, pois me sinto muito à vontade com os colegas.	Relaciono as aulas anteriores com a atual. Falo em português.	√. Às vezes é lembrar como falar "tal" palavra.	Pergunto e repito toda a frase. Se erro, repito.
√. Quando estou com determinados colegas que sabem mais, fico meio sem jeito. Já quando estou com uma pessoa que percebo que está no meu nível fico mais tranquilo.	-	√. Quando não consigo expressar as palavras...	...tento utilizar gestos ou palavras de mesmo sinônimo fazendo que o diálogo seja mais fácil.
√. Eu tento seguir uma, duas, três vezes pelo que é colocado no Figura...	após algum treino eu tenho uma conversação pelo o que foi memorizado e com a ajuda do colega.	√. Acho que a maior dificuldade é ainda não saber me expressar tão bem..	...mas mesmo assim, eu faço o que posso.
√. Timidez	-	√. Conversas paralelas acabam atrapalhando o diálogo e o raciocínio.	<i>Para superar tento manter a atenção no colega e discutir as dúvidas com ele e o professor.</i>
√. A demora em processar a palavra em inglês para o português.	Preciso repetir em português o que eu entendo do inglês.	√. Minha maior dificuldade é a falta de hábito e o pobre vocabulário.	Pergunto ao mais próximo, e principalmente estou com o dicionário em mãos.
√. A pronúncia é o grande fator que atrapalha e na formulação...	...sempre quando me atrapalho, pergunto se está correto, se não estiver, peço para me dizer o certo	√. Minha maior dificuldade é organizar as palavras de forma rápida numa oração.	Falo mais lentamente e de forma mais clara possível.
A pessoa com quem estava conversando falar frases que eu não conhecia, eu não sabia como lidar, ou seja, como interagir.	Depois aprendi que posso usar gestos, e até perguntar a meu colega.	√. Quando o colega fala algo que está fora do que foi aprendido na aula, ou seja, quando ele é mais avançado no curso, nesta situação acabo me atrapalhando um pouco.	-
-	-	√. Eu não tenho dificuldades em falar,...	mas para os colegas entenderem o que eu digo eu tenho que baixar o nível da comunicação.

APÊNDICE P – Resultado da II quantificação das estratégias de aprendizagem – grupos I e II de acordo com o II questionário de sondagem

Estratégias	GI	Total	GII	Total
Memória	Para memorizar eu leio em voz alta várias vezes , para mim é a melhor maneira para fixar os assuntos. Tentar memorizar o vocabulário	8	seguir o esquema da aula melhora o nível do aprendizado. Eu leio e ouço muito inglês em músicas e documentários e revistas para poder memorizar o vocabulário e ter facilidade em escutar quando alguém fala comigo em inglês. Sei que revisar o assunto após a aula é bastante representativo no meu nível de aprendizado	7
Cognitivas	Faço revisão da aula , tento lembrar das perguntas e questões das aulas anteriores sem olhar para o caderno, se esqueço de alguma palavra, procuro memorizar. Em casa estou revisando com outros livros. Repito as palavras Traduzir Repetir as palavras sabendo os seus significados. Lembrar do que foi estudado em sala Repasso os assuntos Traduzo as palavras que não conheço Repetir e escrever várias vezes a expressão que tenho dificuldade em fixar.	7	Em casa, ouço músicas tentando traduzir as letras. A leitura de artigos e textos em inglês, discutindo as estruturas e vocabulário . Repetir e gravar o que falo. mesmo sozinho treino as pronuncias que eu sei tenho procurado ler várias vezes para memorizar o vocabulário. Sei que revisar o assunto após a aula é bastante representativo no meu nível de aprendizado venho treinando em casa as pronuncias	15
Compensatórias		0		0
Metacognitivas	Tenho tentado memorizar palavras e sempre que posso coloco palavras, frases em inglês nos meus diálogos com amigos . Exercito muito pouco fora da aula , acredito que a minha dificuldade seja devido a isso. Escutar o Cd do curso . Eu escuto o CD de inglês . Tenho tentado um dialogo (comigo mesma) em inglês . Na pronúncia ainda tenho dificuldade . Para memorizar eu leio em voz alta várias vezes , para mim é a melhor maneira para fixar os assuntosse esqueço de alguma palavra , procuro memorizar	8	Em casa, ouço músicas tentando traduzir as letras. Assisto filmes falados em inglês para entender as diferenças de pronuncia. A leitura de outros textos em inglês vem ajudando num melhor aproveitamento do curso. Tento acompanhar músicas , exercitando assim a memória, vocabulário. tento ler bastante Sei que revisar o assunto após a aula é bastante representativo no meu nível de aprendizado e também seguir o esquema da aula melhora o nível do aprendizado. Assisto filmes em inglês sem legenda , tento compreender, repito as falas, etc. Assisto vários DVDs em inglês e leio vários livros em inglês. Jogo também muitos games em inglês . Estes últimos dias tenho lido livros, textos e artigos com mais rapidez Eu leio e ouço muito inglês em músicas e documentários e revistas para poder memorizar o vocabulário e ter facilidade em escutar quando alguém fala comigo em inglês .	11
Afetivas	-	0	-	0
Sociais	Pergunto a minha irmã e tento conversar com ela.	2		1

APÊNDICE Q - Resultado das dificuldades relatadas por ambos os grupos no II questionário de sondagem

GI		GII	
Dificuldade	Estratégia	Dificuldade	Estratégia
√. Timidez, principalmente quando o professor está perto.	-	√. Não tenho tanta dificuldades	<i>mas, quando acontece alguma coisa, repito a frase até ser compreendido.</i>
√. O que mais me atrapalha é formular as frases de forma clara	quando isso ocorre, eu peço ajuda ao colega ou faço gesto para que o mesmo compreenda.	√. O que mais atrapalha é a deficiência de vocabulário.	Para suprir essa deficiência, tento, por meio de gestos ou palavras sinônimas evidenciar a situação
√. O vocabulário reduzido tem me atrapalhado bastante.	Tento utilizar o vocabulário que eu sei para que o colega entenda.	√. O vocabulário dificulta o desenvolvimento da conversa.	Para superar essa dificuldade tento gesticular ou através de sinônimos esclarecer o diálogo.
√. Não tenho muita dificuldade, pois me sinto muito à vontade com os colegas.	Relaciono as aulas anteriores com a atual. Falo em português.	√. Às vezes é lembrar como falar "tal" palavra.	Pergunto e repito toda a frase. Se erro, repito.
√. Quando estou com determinados colegas que sabem mais, fico meio sem jeito. Já quando estou com uma pessoa que percebo que está no meu nível fico mais tranquilo.	-	√. Quando não consigo expressar as palavras...	...tento utilizar gestos ou palavras de mesmo sinônimo fazendo que o diálogo seja mais fácil.
√. Eu tento seguir uma, duas, três vezes pelo que é colocado no Figura...	após algum treino eu tenho uma conversação pelo o que foi memorizado e com a ajuda do colega.	√. Acho que a maior dificuldade é ainda não saber me expressar tão bem...	...mas mesmo assim, eu faço o que posso.
√. Timidez	-	√. Conversas paralelas acabam atrapalhando o diálogo e o raciocínio.	<i>Para superar tento manter a atenção no colega e discutir as dúvidas com ele e o professor.</i>
√. A demora em processar a palavra em inglês para o português.	Preciso repetir em português o que eu entendo do inglês.	√. Minha maior dificuldade é a falta de hábito e o pobre vocabulário.	Pergunto ao mais próximo, e principalmente estou com o dicionário em mãos.
√. A pronúncia é o grande fator que atrapalha e na formulação...	...sempre quando me atrapalho, pergunto se está correto, se não estiver, peço para me dizer o certo	√. Minha maior dificuldade é organizar as palavras de forma rápida numa oração.	Falo mais lentamente e de forma mais clara possível.
A pessoa com quem estava conversando falar frases que eu não conhecia, eu não sabia como lidar, ou seja, como interagir.	Depois aprendi que posso usar gestos, e até perguntar a meu colega.	√. Quando o colega fala algo que está fora do que foi aprendido na aula, ou seja, quando ele é mais avançado no curso, nesta situação acabo me atrapalhando um pouco.	-
-	-	√. Eu não tenho dificuldades em falar,...	mas para os colegas entenderem o que eu digo eu tenho que baixar o nível da comunicação.

APÊNDICE R – Questionário com foco na ansiedade dos alunos

Universidade Federal da Bahia - Instituto de letras Departamento de letras GERMÄNICAS

Aluno (a) _____ data ____/____/____

1. Como você considera sua habilidade para aprender uma língua estrangeira?

- _____
- | | |
|--------------------|-------------------|
| a) Pobre | d) Acima da média |
| b) Abaixo da média | e) Superior |
| c) Na Média | |

2. Na maioria das atividades orais que você faz em sala de aula, como você mediria sua performance? _____

- | | |
|--------------------|-------------------|
| a) Pobre | d) Acima da média |
| b) Abaixo da média | e) Superior |
| c) Na Média | |

Por que?

3. Eu diria que a minha ansiedade na hora que vou fazer um dialogo é:

- _____
- | | |
|----------------------|--|
| a) Muito alta | d) Depende da pessoa com quem vou fazer o diálogo. |
| b) Alta | e) Baixa , não me atrapalha |
| c) Consigo controlar | f) Não fico ansioso (a) |

Por que?

Estou ciente de que as informações aqui contidas servirão para pesquisa e serão mantidas sob sigilo de identificação.

APÊNDICE S - IEAL partes E e F

Estratégias	Grupo I	Total	Grupo II	Total
Memória	Tiro as dúvidas com os colegas e faço revisão .	1	-	0
Cognitivas	Tento traduzir as músicas em inglês que eu escuto e tento adivinhar o que os personagens dos filmes falam (tento não ver a legenda) Além do seu resumo , também faço o meu, até principalmente o assunto que tenho mais dúvida. Copio para o papel o que já estudei.	3	Tento traduzir músicas em inglês. Ouçó músicas em inglês, tentando traduzí-las simultaneamente , etc	3
Compensatórias	Tento traduzir as músicas em inglês que eu escuto e tento adivinhar o que os personagens dos filmes falam (tento não ver a legenda)	1	-	0
Metacognitivas	<i>Tento traduzir as músicas em inglês que eu escuto e tento adivinhar o que os personagens dos filmes falam (tento não ver a legenda)</i> Músicas e filmes programas de Tv Lendo revistas Além do seu resumo, também faço o meu, até principalmente o assunto que tenho mais dúvida	5	Ouçó músicas em inglês , tentando traduzi-las simultaneamente, etc Leio bastante livros em inglês e assisto DVDs em inglês e presto atenção em algumas falas em inglês nos filmes . Escuto também muitas músicas. Ouvir músicas e ler textos em inglês. Estou fazendo parte de um grupo de estudos . Leio e ouço muito inglês sempre acompanhando.	8
Afetivas	-	0	-	0
Sociais	Tiro as dúvidas com os colegas e faço revisão .	1	-	0

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização dos alunos para a realização da pesquisa

Este anexo teria os nomes dos alunos bem como suas assinaturas confirmando sua permissão em realizar a pesquisa durante o semestre de 2004.2, de 2004. No entanto, para manter o acordo entre o professor/ pesquisador e o grupo pesquisado, de que haveria a preservação da identidade dos alunos que contribuíram para que essa pesquisa fosse possível, não inclui aqui suas respectivas assinaturas. No entanto, as possuo em arquivo para qualquer necessidade comprobatória.

ANEXO 2 – Classificação segundo Rubin 1987

<i>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</i>	<i>ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS</i>	<i>ESTRATÉGIAS SOCIAIS</i>
<p>Pedir esclarecimento Procurar confirmação para entendimento da língua Pedir para validar se a sentença, ou palavra está correta Procurar esclarecer as regras específicas de comunicação da variante que eles querem aprender Adivinhar: inferência dedutiva Utilizar o que eles sabem sobre a L1 e L2 para inferir o significado Utilizar o que eles sabem sobre o processo de comunicação: os participantes, onde a comunicação está ocorrendo Relacionar palavras Deduzir racionalmente Analisar Fazer analogia Sintetizar Praticar o armazenamento e recuperação do uso do sistema da língua Repetir Ensaiar Experimentar Aplicar regras Imitar Prestar atenção à detalhes Memorizar Associar Agrupar Palavras-chave Tomar notas Escrever itens dentro ou fora de contextos Atenção seletiva Monitorar – notar erros Identificar um problema Determinar uma solução Fazer correção</p>	<p>Estratégias de planejamento Planejar Priorizar Estabelecer metas Auto-avaliar</p>	<p>Criar oportunidade de prática Criar situações com nativos a fim de verificar/ testar/ praticar a língua Iniciar diálogo com colegas/ professores/ falantes nativos Responder para si questões feitas a outros Passar maior tempo em laboratório de línguas Ouvir rádio e ver televisão Prestar atenção a filmes ou a comerciais Ler livros extra, freqüentemente na língua alvo Identificar preferências na aprendizagem Selecionar situações de aprendizagem</p>

ANEXO 3 – Classificação segundo O'Malley e Chamot 1990

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	ESTRATÉGIAS SOCIAIS/ AFETIVAS
<p><i>Resourcing</i> Usar o material de referência na língua-alvo, como dicionários etc. Repetir Imitar um modelo da língua Incluir práticas abertas Ensaiai silenciosamente Agrupar Classificar palavras, terminologia ou conceitos de acordo com seus atributos e significados</p> <p><i>Deduzir</i> Aplicar as regras para entender o produzir na L2 ou imaginar as regras baseado na análise da língua Imaginar Usar imagens visuais (ou até mentais) para entender as regras baseado na análise da língua Representação auditiva Colocar o som das palavras, ou frases em sentenças mais longas</p> <p><i>Palavras-chave</i> Lembrar-se de uma nova palavra no contexto da L2 Identificar uma palavra semelhante na L1 que os sons ou outras características lembrem a palavra Gerar facilmente imagens com alguma relação dos homônimos da L1 e a nova palavra na L2 Elaborar Relacionar nova informação para priorizar o conhecimento, relacionar partes diferentes da nova informação, ou fazer associações pessoal com a nova informação Transferir Usar conhecimento lingüístico prévio ou priorizar habilidades que possam auxiliar na compreensão e produção.</p> <p><i>Inferência</i> Utilizar informações disponíveis para adivinhar significados de novos itens, prever resultados ou completar informações que estejam faltando</p> <p><i>Anotar</i> Escrever palavras-chave ou conceitos de forma numérica, gráfica enquanto está escutando ou lendo</p> <p><i>Resumir</i> Resumir escrevendo, oralmente ou mentalizando as novas informações por meio da escuta ou leitura Recombinar Construir uma sentença significativa ou uma seqüência mais longa da língua combinando novos elementos de uma nova maneira Traduzir Usar a primeira língua como base para entender e/ produzir na L2</p>	<p>Planejar Organizar de forma avançada Prever as idéias e principais conceitos a serem aprendidos, procurando textos para organizar princípios Atenção dirigida Decidir antecipadamente prestar atenção a aspectos específicos do input, freqüentemente por meio de <i>scanning</i>, palavras-chave, conceitos ou marcadores lingüísticos</p> <p><i>Planejamento funcional</i> Planejar e ensaiar componentes lingüísticos necessários para realizar uma tarefa vindoura <i>Auto-gerenciameto</i> Entender as condições que auxiliam a aprendizagem e buscam essas condições</p> <p>Monitoramento <i>Auto-monitoramento</i> Checar a compreensão durante a escuta ou a leitura ou checar a apropriação e acuridade na produção escrita ou oral enquanto esta ocorre</p> <p>Avaliação <i>Auto-avaliação</i> Checar os resultados da própria aprendizagem em relação a tarefa que foi completada.</p>	<p><i>Questão de esclarecimento</i> Perguntar ao professor ou colega explicações adicionais, exemplos ou verificação</p> <p>Cooperação Trabalhar junto com os colegas ou mais pares a fim de resolverem um problema, checar uma atividade de aprendizagem, modelar uma atividade da língua, ter feedback no desempenho oral ou escrito.</p>

ANEXO 4 – Modelo de classificação de Oxford - 1990

ESTRATÉGIAS DIRETAS			Estratégias indiretas		
<p><i>ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA</i></p> <p><i>Criando links mentais</i> Agrupar Associar/ elaborar Colocar palavras novas em um contexto</p> <p><i>Aplicar imagens e sons</i> Usando imagens Mapeamento semântico Utilizar palavras-chave Representar os sons na memória</p> <p><i>Revisar bem</i> Revisar de forma estruturada</p> <p>Empregar ações Usar uma resposta ou sensação física Usar técnicas mecânicas</p>	<p><i>ESTRATÉGIAS COGNITIVAS</i></p> <p>Praticar Repetir Praticar formalmente Recombinar Praticar naturalmente</p> <p><i>Enviar e receber mensagens</i> Getting the idea quickly Utilizar todas as formas para enviar e receber mensagens</p> <p><i>Analisar</i> Deduzir racionalmente Analisar expressões Analisar contrastivamente Traduzir Transferir</p> <p>Criar estruturas para input e output Anotar Resumir Utilizar outras dicas</p>	<p><i>ESTRATÉGIAS COMPENSATÓRIAS</i></p> <p>Adivinhar de forma inteligente Utilizar dicas lingüísticas Utilizar outras dicas</p> <p>Superar limitações na fala e na escrita Mudar para a língua materna Pedir auxílio Usar mímica ou gestos Evitar a comunicação parcialmente ou totalmente Selecionar o tópico Ajustar ou aproximar a mensagem Inventar palavras Usar circunlóquios ou sinônimos</p>	<p><i>ESTRATÉGIAS METACÓGNITIVAS</i></p> <p>Centralizar a aprendizagem Ter uma visão geral do todo e relacionar com material já existente Prestar atenção Retardar a produção da fala para focalizar na escuta</p> <p>Organizar e planejar a aprendizagem Descobrir sobre como se aprende uma língua Organizar Estabelecer objetivos e metas Identificar o objetivo d uma tarefa Planejar para realizar uma tarefa Buscar oportunidades de prática</p> <p>Avaliar a aprendizagem Auto-monitorar Auto-avaliar</p>	<p><i>ESTRATÉGIAS SOCIAIS</i></p> <p>Questionar Pedir esclarecimento ou verificação Pedir para ser corrigido</p> <p>Cooperar com outros Cooperar com pares Cooperar com usuários proficientes da nova língua</p> <p>Se relacionar com outros Desenvolver entendimento cultural Ter consciência de como os outros se sentem ou pensam</p>	<p><i>ESTRATÉGIAS AFETIVAS</i></p> <p>Diminuir a ansiedade Usar relaxamento progressivo, respirar profundamente, meditar Usar música Sorrir</p> <p>Se encorajar Dizer frases positivas Se arriscar de forma cuidadosa Dar uma recompensa a si mesmo</p>

ANEXO 5 – Inventário das estratégias para aprendizagem de línguas - IEAL

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no Figura, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.
19. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.

21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.

43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos.
49. Faço perguntas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

ANEXO 6 – Projeto piloto do curso de extensão da UFBA

SUMÁRIO

- 1. JUSTIFICATIVA
- 2. OBJETIVOS
 - 2. 1. GERAIS
 - 2. 2. ESPECÍFICOS
- 3. METODOLOGIA E IMPLANTAÇÃO DO PROJETO
- 4. ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
- 5. ESTRUTURA ACADÊMICA
- 6. CARGA HORÁRIA
- 7. CORPO DISCENTE
- 8. EQUIPE PARTICIPANTE
 - 8. 1. COORDENAÇÃO
 - 8. 2. CORPO DOCENTE
 - 8. 3. PESSOAL DE APOIO
- 9. PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO
 - 9. 1. RECURSOS HUMANOS
 - 9. 2. RECURSOS MATERIAIS
 - 9. 2. 1. MATERIAL PERMANENTE
 - 9. 2. 2. MATERIAL DE CONSUMO
 - 9. 2. 3. OUTRAS DESPESAS
- 10. CRONOGRAMA
- 11. DISPOSIÇÕES GERAIS

1. JUSTIFICATIVA

Além do fortalecimento da atividade extensionista da UFBA ser uma das principais metas do atual Reitorado, justifica-se em particular, a canalização de esforços visando à criação do Núcleo de Extensão do Instituto de Letras pela necessidade de a nossa instituição buscar meios que possam, ao mesmo tempo, assegurar a conquista de um potencial mercado consumidor de cursos de língua estrangeira, não atendido pelos institutos privados de idiomas e, ainda, garantir aos estudantes regulares da Universidade um ensino eficaz da língua instrumental, mediante a atribuição de créditos curriculares equivalentes aos estudos realizados nos cursos de extensão.

2. OBJETIVOS

2. 1. Gerais.

Promover eventos de baixo custo que visem a socialização da aprendizagem das línguas estrangeiras estudadas no Instituto de Letras.

Propiciar às pessoas com idade acima de 15 (quinze) anos e com escolaridade mínima de 2º grau completo ou incompleto, conhecimentos em língua, literatura e cultura em língua vernácula ou estrangeira.

2. 2. Específicos :

Patrocinar o desenvolvimento de atividades de extensão na área de línguas estrangeiras abertas ao público em geral.

Oferecer à comunidade interna da UFBA cursos de língua instrumental de qualidade passíveis de creditação curricular.

Incentivar, promover e realizar ações que visem a estimular o intercâmbio cultural com os países das línguas estudadas.

Propor e coordenar um programa semestral de atividades, promovendo medidas necessárias à realização de seus cursos;

Estimular a participação dos professores e estudantes do Instituto de Letras na promoção de atividades dos cursos;

Organizar as suas atividades, promovendo ampla divulgação no âmbito da Universidade e da comunidade externa,

Criar mecanismos destinados a efetivar ações de natureza multidisciplinar e multi-institucional, visando não só ao trabalho integrado com cursos de graduação e com projetos de pesquisa lingüística, como também a ampliação de sua proposta básica a outros setores da comunidade,

Elaborar e apresentar um relatório anual detalhado de suas atividades às diversas instâncias da UFBA, além da confecção do relatório sumário previsto pela Pró-Reitoria de Extensão, após a conclusão de cada uma destas.

3. METODOLÓGIA DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO

No primeiro período, compreendendo um ano, será instalado o Núcleo de Extensão do ILUFBA. O segundo período abrangerá 2 (dois) anos em funcionamento experimental, com formação de seu quadro docente. No terceiro período, será feita a avaliação do trabalho até então realizado e, havendo necessidade, será ajustado de acordo com as observações do período experimental, com o intuito de consolidá-lo como atividade permanente.

4. ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

O Núcleo de Extensão terá sede no Instituto de Letras.

A infra-estrutura a ser utilizada será a mesma acessível aos Departamentos e, caso se faça necessária a aquisição de material permanente ou de consumo, esta deverá ser feita pela UFBA ou de instituição credenciada pela mesma e estipulada no planejamento de cada proposta.

5. ESTRUTURA ACADÊMICA

O Projeto Piloto de Implantação do Núcleo de Extensão do ILUFBA congregará atividades de extensão dos Departamentos que alocam disciplinas de língua ministradas como língua estrangeira, a saber: Departamento de Letras Germânicas (Inglês e Alemão), Departamento de Letras Românicas (Espanhol, Francês, Galego e Italiano) Fundamentos para o Estudo das Letras (Grego e Latim) e Vernáculas (Português para Estrangeiros)

A estrutura acadêmica do Núcleo constituir-se-á na oferta de cursos de língua estrangeira em módulos de 8 (oito) semestres, organizados de acordo com o nível de conhecimento de língua do alunado e concluídos com o exame de proficiência, como se seguem:

ANO	SEMESTRE	NÍVEL
1998	1 ^o	INICIANTE – A
	2 ^o	INICIANTE – B
1999	3 ^o	INTERMEDIÁRIO – A
	4 ^o	INTERMEDIÁRIO – B
2000	5 ^o	AVANÇADO – A
	6 ^o	AVANÇADO – B
2001	7 ^o	PROFICIÊNCIA – A
	8 ^o	PROFICIÊNCIA – B

Outros cursos e eventos similares poderão ser planejados no decorrer do período delimitado, desde que se façam necessários para um melhor desempenho acadêmico do projeto.

Não havendo alunado que contemple a estrutura curricular descrita, o projeto permitirá a abertura de novos cursos para iniciantes.

As atividades de extensão deverão ser devidamente encaminhadas através de suas propostas, conforme o disposto nas Resoluções 001/96 da Câmara de Extensão do Conselho de Coordenação da UFBA, aprovada em 25.VII.97 e Resolução 002/96 do Conselho Universitário, aprovada em 15.VIII.96.

6. CARGA HORÁRIA

A carga horária de cada módulo será aprovada pelo Departamento ao qual se vincula o curso oferecido.

7. CORPO DISCENTE

A clientela do Núcleo será composta de maiores de 15 anos, com escolaridade mínima de segundo grau completo ou incompleto.

O número de alunos previsto por turma é de 20.

8. EQUIPE PARTICIPANTE

8.1. Coordenação

O Núcleo será coordenado pelos membros da equipe da UFBA, constantes das respectivas propostas de atividades de extensão, apreciadas e aprovadas em cada Departamento e / ou na Câmara de Extensão da UFBA.

O período de gestão dos membros da equipe de Coordenação será definido no âmbito de cada proposta de atividade de extensão, apreciada anteriormente pelos Departamentos.

8.2. CORPO DOCENTE

O corpo docente será constituído de professores efetivos do ILUFBA e / ou professores contratados pela UFBA e / ou estudantes dos dois últimos semestres dos Cursos de Graduação em Letras e, ou de qualquer semestre dos Cursos de Pós - Graduação em Letras, selecionados pelos respectivos Departamentos.

ANEXO 7 – Interpretação do questionário do IEAL – Rebecca Oxford (1990)

PARA ENTENDER SUAS MÉDIAS:

	Sempre ou quase sempre usada	4.5 a 5.0
Alta	Normalmente usada	3.5 a 4.4
Média	Usada de vez em quando	2.5 a 3.4
	Normalmente não usada	1.5 a 2.4
Baixa	Nunca ou quase nunca usada	1.0 a 1.4
	Nunca ou quase nunca usada	1.0 a 1.4