

1 INÍCIO DA CAMINHADA

*A more practiced eye,
A more receptive ear,
A more fluent tongue,
A more involved heart,
A more responsive mind.¹*

(OXFORD, 1990, p. ix)

1.1 Motivação para a pesquisa

A motivação para nossa pesquisa deu-se através de inquietações surgidas ao longo da nossa experiência como professor há mais de 15 anos e, mais especificamente, do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia (doravante NELG), onde atuamos há 6 anos. No referido Núcleo são realizados, todos os anos, encontros formativos que objetivam o confronto de ideias e a reflexão da prática docente. Motivados pela coordenação do Núcleo, éramos convidados a escolher temas de estudo que mais nos interessavam e a fazer uma breve reflexão, através de leituras, sobre os problemas e suas possíveis soluções. Nesse sentido, começamos a desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre diversos assuntos, preocupados, principalmente, em descobrir as causas para o insucesso de alguns alunos durante o aprendizado da Língua Inglesa (doravante LI). Numa dessas pesquisas, um tema nos chamou a atenção: estratégias de aprendizagem (doravante EA). O texto que nos atraiu foi o artigo de Rebecca Oxford, *Language Learning Styles and Strategies* (CELCE-MURCIA, 2001), que trazia uma breve reflexão acerca das estratégias e estilos de aprendizagem, tema até então novo para nós. Apesar disso, atentamos para o fato de que EA poderiam ajudar alunos na dura tarefa, para alguns, de aprender a LI. Ainda que de maneira pouco sistematizada, resolvemos identificar e mapear as estratégias usadas por alunos bolsistas do NELG os quais, em sua maioria, são advindos de comunidades populares da cidade de Salvador.

À primeira vista, ficamos receosos em desenvolver uma pesquisa com esses alunos. Primeiro, porque poderíamos, de alguma maneira, corroborar a crença de que alunos

¹ Um olho mais apurado, um ouvido mais receptivo, uma língua mais fluente, uma mente mais responsiva. (Essas e as demais traduções que aparecem nesta dissertação são de autoria e responsabilidade do autor).

reconhecidamente carentes seriam incapazes de aprender uma língua estrangeira, devido ao seu histórico de insucesso com a LI na escola. Segundo, tínhamos que esses mesmos alunos interpretassem nosso estudo como uma maneira de confirmar a crença do insucesso de que falamos anteriormente. Apesar desses justificados receios, desenvolvemos uma pesquisa com uma turma de bolsistas do NELG, da qual éramos professor, tomando o devido cuidado de esclarecer para os alunos que o objetivo do estudo era o de identificar quais estratégias poderiam ajudá-los a vencer as possíveis barreiras que o aprendizado de uma língua estrangeira pode oferecer.

Com a anuência dos alunos e da coordenação do NELG, desenvolvemos a pesquisa utilizando o Inventário de Estratégias para o Aprendizado de Línguas (doravante IEAL²), idealizado por Oxford (1990) e traduzido pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais (ANEXO I). Os resultados obtidos, ainda que passíveis de ajustes metodológicos, mostraram que todos os sujeitos pesquisados utilizavam as EA contidas no inventário, embora alguns fizessem uso com maior ou menor frequência em relação a outros aprendizes.

Esse estudo prévio nos impeliu a compartilhar com outros profissionais da área nossos resultados. Incentivados pela coordenação do NELG, apresentamos algumas comunicações e pôsteres em seminários e congressos de LA em São Paulo, Brasília, Maceió e em João Pessoa, oportunidades nas quais pudemos dialogar com outros pesquisadores, ouvindo suas valiosas críticas. A troca de experiências foi, indubitavelmente, salutar para que amadurecêssemos e aprofundássemos o tema. Além disso, observamos que embora muitos linguistas aplicados tenham se debruçado sobre o estudo de EA, nenhuma dissertação ou tese registrada nos bancos de dados da CAPES ou do CNPq, até então, está voltada para aprendizes de comunidades populares que frequentam um curso de extensão de língua inglesa.

1.2 A problemática e o problema

No contexto brasileiro, mas não só neste, a LI é símbolo de poder e sinônimo de prestígio para os que conseguem usá-la de forma fluente. A condição privilegiada dessa língua no mundo, de acordo com Scheyerl e Siqueira (2006, p. 60), “tem uma razão principal: o poder político do seu povo, atrelado ao seu poderio militar”. Entretanto, apesar da expansão do ensino dessa língua em nosso país, nem todos os cidadãos brasileiros que desejam dominá-

² Strategy Inventory for Language Learning.

la gozam das mesmas oportunidades para aprendê-la. Na escola pública, por exemplo, com o advento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, promulgadas em 1996, houve uma mudança de paradigma no que tange a importância dada às línguas estrangeiras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCNEM) das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias atestam isso quando dizem que as “Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada” (2000, p. 25). Outrossim, o documento oficial reconhece o seu aspecto cultural e, por consequência, sua importância na inclusão do aprendiz no mundo globalizado. Ainda assim, o aprendizado de línguas estrangeiras no ensino público está longe de ser aquele que promove a real inclusão do cidadão na sociedade e no mundo, como apontam os resultados dos indicadores da qualidade da educação pública nos últimos anos³. Na escola pública, em geral, há uma ênfase no nível formal da língua e, por conseguinte, é a gramática que é cobrada nas avaliações. A comunicação, seja pelo despreparo dos docentes, seja pelas limitações do material didático⁴, muitas vezes é deixada de lado. A ênfase no verbo *to be* está longe de ser esquecida e os trabalhos escolares são feitos para a complementação das notas das avaliações escritas, em muitos casos. Além dessas questões levantadas, preocupa-nos a situação dos alunos egressos do nosso sistema público de ensino, reconhecidamente deficiente, que não estão em condições de concorrer em pé de igualdade com alunos oriundos de escolas particulares, nas quais o modelo das *language schools*⁵ é adotado.

Quando se fala de ensino privado, parece haver apenas algumas diferenças pontuais quanto às estruturas físicas das escolas, os recursos tecnológicos e ao quadro de professores. Tais escolas também não parecem ajudar seus alunos a dominarem uma língua estrangeira de forma satisfatória, fato que se pode constatar pelo número elevado de cursos de idiomas Brasil afora. Aliás, somente alguns alunos das instituições particulares de ensino têm condições de frequentar esses cursos, pois eles demandam tempo e dinheiro e o retorno não se dá de forma imediata. Talvez por conta disso, vimos surgir como uma tendência no final do século XX e

³ Nossa assertiva baseia-se no último resultado do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) de 2010, no qual o Brasil figurou na 53ª posição, de um conjunto de 65 países, ou seja, o maior país da América Latina está entre os 12 piores desempenhos.

⁴ O livro didático para as disciplinas de LI e de língua espanhola começou a ser oferecido pelo Ministério da Educação, pela primeira vez, a partir de 2010. Entretanto, a oferta desses livros só contemplou os anos finais do Ensino Fundamental. Em 2012, essa oferta será ampliada para o Ensino Médio. Até então, os docentes de línguas estrangeiras modernas das escolas públicas Brasil afora preparavam seu próprio material didático.

⁵ Escolas de Línguas. De acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2000), essa denominação é dada para escolas particulares em que a LI é estudada no turno oposto das outras disciplinas do currículo oficial, seguindo a metodologia das escolas tradicionais de idiomas.

início deste muitas escolas particulares adotando o modelo das *language schools*. Algumas dessas escolas usam seus próprios professores ou fazem parceria com cursos livres de línguas, os quais ficam inteiramente responsáveis por sua organização pedagógica (cf. OCEM, 2000).

Os cursos livres de inglês contam, desde há muito, com um número significativo de alunos dispostos a aprenderem esse idioma. Dados da Revista Veja, 2005, citada por Scheyerl e Siqueira (2006), apontam que somos mais de 20 milhões de brasileiros estudando inglês. A motivação inicial dos alunos, em geral, é muito grande, mas à medida que o tempo passa a evasão se torna um fator preocupante. Muitos cursos, então, tratam de prometer um aprendizado rápido, divertido e eficiente e a guerra por alunos se instaura. Apesar desses fatores, muitos conseguem sua proficiência na língua, sobretudo os mais jovens, como nos apontam Scheyerl e Siqueira (2006, p. 67).

Embora esse cenário seja desolador, devemos ainda insistir na melhoria da qualidade do ensino de línguas estrangeiras, sobretudo da LI, dada a importância a que nos referimos anteriormente. Além disso, acreditamos que o aprendizado de uma língua estrangeira seja importante para o desenvolvimento de uma postura intercultural, pois, como nos lembra Cruz (2006, p. 35), quando “aprendemos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas”. Assim, é possível contribuir para a transformação social dos aprendizes dessas línguas a partir do momento que propiciamos o ambiente favorável para o desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo, a fim de que esses alunos tenham “respeitados os seus contextos culturais e discursivos” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2006, p. 92).

Entretanto, para que a tarefa de aprender uma segunda língua seja bem-sucedida, faz-se necessária a articulação de diversos elementos que possibilitem esse aprendizado. Ao longo dos anos, dentro do campo da LA várias pesquisas têm sido desenvolvidas para investigar os fatores determinantes para que aprendizes de línguas consigam obter a fluência de que necessitam para se comunicar. Rubin (1975) começou essa busca tentando saber o que o bom aprendiz de línguas poderia ensinar. Em sua concepção, o aluno bem-sucedido seria todo aquele que conseguisse aprender e fosse fluente em uma segunda língua. O seu raciocínio é bem simples: se as pessoas, em geral, aprendem sua língua materna, por que essa habilidade parece arrefecer no momento em que se tenta aprender uma segunda língua? Voltaremos a essa questão no próximo tópico.

Grosso modo, para Rubin (1975), os alunos que logravam êxito no aprendizado de uma segunda língua lançam mão de estratégias para conseguir seus objetivos. Além disso, esses

aprendizes parecem articular tais estratégias na realização de diversas tarefas. A partir das descobertas da autora supracitada, buscaremos possíveis respostas para o seguinte problema: Como as estratégias de compensação e de memória podem contribuir para o aprendizado da LI por alunos de comunidades populares, egressos da escola pública que a estudam no contexto de um curso livre de Salvador?

1.3 Justificativa

Diversos pesquisadores em Linguística Aplicada (doravante LA) têm-se preocupado, ao longo dos anos, com o ensino e aprendizado de línguas, sejam elas estrangeiras ou maternas, tais como Kanavillil Rajagopalan, Luiz Paulo da Moita Lopes, Francisco Gomes de Matos, Luciano Rodrigues Lima, Sávio Siqueira, Diógenes Cândido de Lima, dentre outros. Desde então, reflexões foram desenvolvidas para dar conta dos diversos “problemas” que vêm surgindo e desafiando pesquisadores, professores e aprendizes. Reflexões acerca das “dores” e “delícias” que se apresentam durante o aprendizado de uma língua estrangeira, discutidas por Siqueira (2010), ou ainda as implicações políticas envolvidas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, apresentadas por Rajagopalan (2006), estão entre algumas dessas discussões desenvolvidas até então. Partindo dessas questões e do contexto de aprendizagem da LI, uma das perguntas mais recorrentes que ora se apresenta é: como evitar que tantos alunos de LI não sejam bem-sucedidos na tentativa de aprender o inglês? Pensando em encontrar possíveis respostas para essa questão, a pesquisadora Joan Rubin, de quem já falamos, escreveu um artigo intitulado: O que o “bom aprendiz de línguas” pode nos ensinar.⁶ Para a autora, se observássemos mais atentamente o que os aprendizes bem-sucedidos fazem, poderíamos usar essas ferramentas para ajudar aqueles alunos que não são tão bem-sucedidos. Rubin identificou técnicas e dispositivos que os “bons aprendizes” usam no momento da aprendizagem e os nomeou de estratégias (RUBIN, 1975, p. 43).

Ao longo de mais de 30 anos, diversas pesquisas têm discutido o tema do aprendizado de LI, através do uso de estratégias. Dentre os principais autores, citamos Rebecca Oxford, Anna Uhl Chamnot e a própria Joan Rubin. Nos primeiros anos, essas pesquisas estavam mais preocupadas em fazer uma taxonomia das EA, a fim de dar conta daquelas usadas pelos aprendizes. O resultado dessa tentativa gerou certo conflito em relação à definição do que vêm a ser EA e a forma como elas se organizam. Hsiao e Oxford (2002) fizeram uma

⁶ What the “good language learner” can teach us.

comparação dessas diferentes classificações, destacando seus pontos divergentes e convergentes. Em nossas considerações teóricas trataremos de forma mais aprofundada sobre o assunto.

No Brasil, segundo nosso levantamento, não existe nenhuma obra, em português, que fale diretamente sobre o tema, embora o campo da LA tenha sido profícuo na discussão sobre o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, com destaque para a LI. Há, entretanto, de acordo com arquivos dos principais bancos de teses e dissertações do Brasil, diversas pesquisas de mestrado que se preocuparam em investigar quais estratégias são usadas pelos alunos durante o aprendizado da LI. Quase que exclusivamente, essas pesquisas tinham como informantes alunos da graduação de Letras ou de outras áreas e, estranhamente, nenhuma delas versa sobre alunos de cursos livres de idiomas, apesar de quase 12% de nossa população frequentarem esses cursos, segundo dados apresentados por Scheyerl e Siqueira (2006).

Dentro do leque de estratégias que existem, quais poderiam contribuir, então, para um aprendizado mais eficiente por alunos de um curso de extensão em língua estrangeira? Acreditamos que a resposta a essa questão não seja tão simples como parece. Poderíamos pensar que todas as EA devem e podem ser usadas sempre e de igual maneira por todos os aprendizes. Não obstante, segundo as pesquisas e levantamentos feitos, essas ferramentas serão eficientes se levarmos em consideração os contextos de aprendizagem dos aprendizes. De acordo com Oxford (2001), tal escolha nem sempre pode ser feliz, pois se faz necessário observar alguns pressupostos, como, por exemplo, se a estratégia utilizada é apropriada para a tarefa a ser realizada.

Além disso, em nossa prática docente, temos ouvido diversas indagações dos alunos que buscam aprender de maneira mais rápida e eficiente a LI, mas não logram êxito. Duas das mais recorrentes são como reter melhor a informação e como compensar a falta ou desconhecimento de uma palavra, durante as aulas ou no estudo fora do ambiente formal dos cursos de línguas. De acordo com a classificação de EA de Oxford (1990), essas duas reclamações são motivadas pela ausência de duas dessas estratégias, quais sejam: as de memória e de compensação.

Sendo assim, nosso trabalho de pesquisa se justifica pela possível contribuição que trará ao campo da LA no sentido de fornecer dados a tantos outros pesquisadores para que possam refletir acerca do assunto, já que, como dissemos anteriormente, o tema vem sendo estudado há mais de 30 anos em diversos países. Além disso, faz-se necessário levantar também como o aprendizado da LI se dá quando os alunos são advindos de comunidades

populares com histórico de um aprendizado deficitário nas escolas das redes públicas de ensino.

1.4 Objetivos

Tendo por base as considerações anteriormente expostas, o presente trabalho de pesquisa tem como objetivo geral:

Investigar durante dois semestres letivos como as estratégias de compensação e de memória contribuem para o aprendizado da LI de duas alunas bolsistas do NELG, advindas de comunidades populares e egressas do sistema público de ensino.

Os objetivos específicos deste trabalho são:

1. Discutir a literatura sobre EA;
2. Mapear as estratégias de compensação e de memória usadas por duas estudantes de LI do NELG, egressas da escola pública;
3. Comparar as estratégias identificadas com a taxonomia apresentada por Oxford (1990);

1.5 Perguntas de pesquisa

A fim de seguir os objetivos do presente trabalho, temos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que situações as estratégias de compensação e de memória se apresentam mais eficientes?
2. Como o ambiente da sala de aula pode favorecer o uso dessas estratégias?
3. Que outras estratégias de memória e compensação, cuja presença não se dá na taxonomia de Oxford, são utilizadas por essas aprendizes?
4. Quais contribuições o estudo poderá trazer para o aprendizado da LI em cursos livres?

A seguir, apresentaremos como nossa dissertação está organizada.

1.6 Organização da dissertação

No segundo capítulo, falaremos sobre o **percurso metodológico**, pormenorizando a natureza de nossa pesquisa, o contexto de realização de nosso estudo, o processo de seleção e o perfil de nossas informantes, além dos instrumentos de coleta utilizados.

O terceiro capítulo é dedicado ao **referencial teórico**, registrando as estratégias de aprendizagem e suas diversas classificações, delimitando o escopo do nosso estudo às estratégias de memória e de compensação. Segue ainda uma discussão sobre autonomia e sua relação com as estratégias de aprendizagem.

No quarto capítulo, trataremos da nossa **pesquisa**. Após tecermos considerações preliminares, falaremos sobre o perfil das informantes e procederemos à análise dos questionários aplicados, das entrevistas e das narrativas dos sujeitos de nossa pesquisa.

Finalmente, nas **considerações finais**, concluiremos o nosso estudo.

A partir de agora, descreveremos, de forma pormenorizada, o caminho metodológico que percorremos para dar cabo dos objetivos anteriormente elencados neste trabalho de pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, faremos uma descrição detalhada da metodologia utilizada, do ambiente de realização da pesquisa, dos informantes e seus perfis, dos instrumentos de coleta de dados, dos procedimentos e das etapas da pesquisa. Esse detalhamento tem por objetivo situar nossa investigação e tornar claro de que forma a seleção dos informantes, bem como a dos instrumentos foi feita para tornar a pesquisa viável.

2.1 Natureza da pesquisa

Este estudo nasceu da preocupação do pesquisador durante sua prática docente, ao observar o comportamento dos alunos, suas angústias e seus desejos. Nesse sentido, o ambiente privilegiado para esse tipo de observação, sem dúvida, é o da sala de aula, lugar no qual o contato do professor com o discente se torna efetivo. Assumimos aqui um duplo papel: o de professor-pesquisador, isto é, aquele que reflete sobre sua atividade de forma constante e se utiliza dos frutos da observação para melhorar sua prática. Nosso olhar estará mais interessado em mapear o processo e muito menos preocupado com o produto, como nos alerta Bortoni-Ricardo (2008).

A partir do que dissemos, não seria possível desenvolver um estudo que não levasse em consideração as diversas implicações que envolvem o ambiente da sala de aula, pois não é possível “observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Assim, a pesquisa desenvolvida será de cunho interpretativo e de natureza qualitativa.

Levando em consideração o fato de que este trabalho de pesquisa utiliza desde entrevistas, respostas de questionários e observações em sala de aula, estamos certos de que o estudo de caso é o método de pesquisa mais apropriado para o desenvolvimento da investigação, sobretudo porque se trata também de uma “investigação empírica” que busca conhecer um determinado fenômeno a fundo, levando em consideração o contexto “especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). Leffa (2006, p. 20) define ainda o estudo de caso como sendo uma “investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo” que se utiliza dos mais diversos instrumentos de coleta de dados para a investigação. O nosso estudo é também de cunho exploratório (ibidem, p. 24), pois objetivamos não só a descrição das

estratégias usadas pelos informantes, mas também o estabelecimento das relações de causa e efeito no processo de aprendizagem desses sujeitos.

As estratégias de memória e de compensação, nosso objeto de estudo, nem sempre podem ser observadas a olho nu, segundo Oxford (1990). Primeiro, porque acontecem no cérebro humano e, portanto, mesmo com um olhar atento e o uso de recursos audiovisuais mais sofisticados não seria possível observá-las. Além disso, muitas dessas estratégias são usadas quando os aprendizes estão realizando seus estudos fora da sala de aula, tornando difícil essa observação.

Apesar dessas limitações, com os instrumentos de que lançaremos mão, sobretudo do IEAL, poderemos identificar com que recorrência os aprendizes utilizam certas estratégias para armazenar informações ou para compensar pela falta do conhecimento durante o aprendizado da LI, quer seja no decorrer das aulas, quer seja nos momentos de estudo fora dela.

2.2 O contexto da pesquisa e os alunos bolsistas do NELG

O NELG, um projeto de extensão do Departamento de Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia, criado em 1996, tem um histórico de mais de 15 anos como Núcleo que através dos seus cursos de inglês e alemão atende a uma demanda de mais de 3.000 alunos a cada semestre, sendo que mais de 10% desse público são compostos de alunos bolsistas, em sua maioria, sem condições financeiras de custear um curso de línguas.

É importante salientar que a denominação **bolsista** agrega três perfis distintos: alunos carentes que residem em repúblicas estudantis da UFBA, aluno universitários carentes não-residentes nessas repúblicas e alunos carentes da comunidade externa. O processo seletivo da bolsa integral dos estudantes universitários dá-se através da avaliação dos seus perfis, realizado pela Superintendência Estudantil da própria universidade. Os demais são selecionados pela própria coordenação do NELG, levando-se em conta o histórico escolar, preferencialmente em uma escola pública, a etnia, preferencialmente afro e índio-descendentes, e a importância do aprendizado da língua estrangeira para o currículo.

Após a seleção, os alunos começam a frequentar as aulas, sendo matriculados no nível pré-iniciante ou iniciante a depender da sua familiaridade com o aprendizado de uma língua estrangeira ou, caso já tenham algum conhecimento da língua que desejam estudar, fazem um teste oral e escrito, a fim de ingressarem no nível adequado de língua.

Entretanto, para a permanência no curso, os bolsistas devem frequentar, pelo menos, 75% das aulas e obter média aritmética nas avaliações igual ou superior a 7,0 (sete). Caso essas condições não sejam atendidas, ao aluno bolsista pode ser dada a chance de recuperar o semestre em um curso de férias subsequente, realizado nos meses de janeiro e julho.

É importante destacar que tanto alunos bolsistas como não-bolsistas são matriculados numa mesma turma, o que nos parece ser o ideal no tocante ao tratamento de alunos reconhecidamente carentes, pois evita o surgimento de um processo de segregação e rompe com a lógica da assistência pela assistência. Com esse tipo de visão, o NELG promove o senso democrático entre os indivíduos, sobretudo dos carentes que não gozarão de nenhum tipo de tratamento diferenciado por se encontrarem na condição de bolsistas.

2.3 O processo de seleção das informantes

No final de outubro de 2010 começamos as primeiras tentativas de seleção dos informantes. A princípio, ainda tínhamos dúvida sobre qual metodologia utilizaríamos. Pensamos, inicialmente, em fazer uma pesquisa-ação, já que atuamos como professor do curso e essa parecia ser a opção mais acertada, dada a limitação de tempo e recursos.

Respeitando a ética exigida em todo trabalho científico, solicitamos da coordenação do curso a autorização para que pudéssemos realizar a nossa investigação. Após obtermos a devida aprovação, procedemos à aplicação dos questionários sócio-demográficos (APÊNDICES D e E). Nosso objetivo era selecionar um número significativo de informantes. No início, pensamos em quinze alunos. Em seguida, fizemos a aplicação dos questionários.

Inicialmente, decidimos selecionar alunos bolsistas do nível pré-iniciante e para tal, conversamos com os colegas que ministravam aulas naquele semestre, solicitando-lhes autorização para a realização da pesquisa. Um dos professores se ofereceu para que fizéssemos a pesquisa em duas de suas turmas. Comparecemos, então, nessas turmas, explicamos os objetivos da pesquisa e aplicamos os questionários. Entregamos também um ofício (APÊNDICE C), informando a não-obrigatoriedade na participação da pesquisa. Além disso, dissemos que os verdadeiros nomes daqueles que se dispusessem a participar da pesquisa seriam omitidos e respondemos às diversas perguntas, feitas por eles, sobre a pesquisa. Vale ressaltar que nenhum dos alunos recusou-se a responder às perguntas. A recepção dos alunos foi muito importante nesse primeiro momento, pois temíamos que muitos ficassem desconfiados e recusassem a participar desse processo.

Entretanto, após seleção dos participantes, quinze ao todo, vimos que não seria possível proceder com uma pesquisa-ação pelos motivos que passamos a explicitar. Primeiro, não tínhamos como garantir que todos os alunos selecionados iriam prosseguir com o curso. Segundo, para desenvolver a nossa investigação os participantes deveriam, além de serem aprovados no semestre, matricular-se na turma do pesquisador no semestre seguinte. Sabendo dessas limitações e após uma longa conversa com nossa orientadora, decidimos mudar a metodologia da nossa pesquisa. Escolhemos, então, o estudo de caso, que seria a opção mais viável. Nesse momento, fomos alertados de que fazer um estudo de caso com quinze participantes não seria uma boa opção. Optamos, assim, pela escolha de cinco informantes dentre aqueles que já tinham aceitado participar de nossa pesquisa.

No mês de novembro de 2010, selecionamos, aleatoriamente, cinco participantes dentre os quinze já selecionados. Ao mesmo tempo, explicamos aos demais os motivos que nos levaram a mudar o rumo de nossa pesquisa e como havíamos procedido para a escolha dos cinco sujeitos. O que nos chamou a atenção durante esse processo foi o apoio e a compreensão dos bolsistas, pois esperávamos um tipo de reação diferente, o que seria compreensível, já que muitos estavam ansiosos para participar de nossa investigação.

Finalmente, cinco participantes foram selecionados e, coincidentemente, todos do sexo feminino. Entretanto, ao longo de nossa pesquisa, duas informantes deixaram o curso, logo no início do primeiro semestre de 2011. Uma delas alegou problemas pessoais e a segunda nos informou que com a confirmação de sua gravidez iria deixar o curso. Uma terceira não conseguiu obter êxito no semestre e foi desligada do programa. Portanto, contamos com duas informantes para desenvolver o nosso estudo de caso.

2.4 O perfil das informantes

Em cumprimento ao princípio ético de nossa investigação e para preservar a identidade das informantes, solicitamos que elas escolhessem novos nomes para a figuração em nossa pesquisa. Dessa forma, estaremos nos referindo aos nomes escolhidos, quais sejam: Sílvia e Sophia.

Nossa informante Sílvia, 23 anos, é natural do estado de São Paulo, entretanto, seus pais se mudaram para Serra Preta-Ba, onde residem atualmente, quando tinha 2 anos de idade. Ao todo são cinco filhos, sendo que nossa informante é a única do sexo feminino. Sua mãe cursou o ensino médio, mas não chegou a concluir seus estudos. Em relação ao pai, cursou o

ensino fundamental, sem completá-lo, entretanto. Sílvia atualmente é aluna do 7º semestre do curso de Letras Vernáculas da UFBA e reside na república da mesma universidade. Cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas do município de Serra Preta, a 172 km da capital, a cidade de Salvador. Embora seja aluna de Letras e tenha gostado do curso desde o primeiro instante, Sílvia deseja estudar medicina.

Sophia, 21 anos, é natural de Salvador e mora com os pais no bairro de Santa Cruz, periferia da capital baiana, onde sempre residiu. Tem dois irmãos, sendo que um deles é de outro casamento do pai, e uma irmã. Seus pais cursaram o ensino fundamental. Sophia, também aluna da UFBA, é estudante de Museologia e está cursando o 6º semestre. Assim como Sílvia, cursou o ensino fundamental e médio em escolas integrantes da rede pública de ensino do estado da Bahia. Sophia planeja fazer um concurso para trabalhar em um dos museus de São Paulo ou Minas Gerais, porque para ela esses estados oferecem mais oportunidades e condições de trabalho.

Segundo os critérios estabelecidos pelo NELG, ambas as informantes passaram pelo processo seletivo e estudam inglês no referido Núcleo há mais de dois semestres. Atualmente, são bolsistas do NELG e estão cursando o nível 1B, equivalente ao segundo semestre do nível iniciante do curso.

2.5 Descrição dos instrumentos de coleta de dados

Em nossa pesquisa, utilizamos para a coleta de dados quatro entrevistas em áudio e vídeo, duas observações de aula, quatro questionários, e dois relatos do processo de aprendizagem da LI feito pelas informantes. A seguir, detalharemos com mais profundidade esses recursos metodológicos.

As entrevistas foram gravadas em uma das salas do NELG e realizadas em dois períodos distintos, a saber: duas no primeiro semestre de 2011 e as demais no segundo semestre do mesmo ano. As perguntas foram feitas para cruzar as respostas do IEAL, sobre o qual falaremos mais adiante. A primeira entrevista com Sílvia durou 06 minutos e 06 segundos; a segunda, 12 minutos e 46 segundos. A primeira entrevista com Sophia teve um tempo total de 04 minutos e 26 segundos, enquanto que a segunda, 12 minutos e 18 segundos. A variação no tempo das duas gravações foi proposital, pois permitimos que a entrevista transcorresse sem pressa, a fim de deixar as informantes bem à vontade, tendo em vista que a gravação com uma câmera causa um certo desconforto.

Em relação às observações, uma foi realizada no primeiro e a outra no segundo semestre de 2011. Primeiro, solicitamos a autorização dos professores das informantes, detalhando nossos objetivos e deixando claro que não se tratava de uma observação da aula propriamente dita, mas do comportamento e das reações das nossas informantes. Em seguida, pedimos que os professores informassem à turma qual era o nosso objetivo, sem, contudo, revelar todos os detalhes de nossa observação como, por exemplo, os nomes das alunas que estariam sendo observadas. Durante as aulas, procuramos ocupar uma posição que não intimidasse ou expusesse as nossas informantes. Nas duas observações, ficamos localizados no fundo da sala de forma que, ao mesmo tempo, pudéssemos realizar nosso trabalho sem intimidar nem Sílvia, nem Sophia, os demais alunos ou, ainda, perturbar o transcorrer da aula.

Os questionários utilizados foram o IEAL (ANEXOS A e C) de Oxford (1990), traduzido por Paiva (2011) e o questionário de estratégias de Rubin e Thompson (1994), cuja tradução foi feita por nós (ANEXO E). O questionário IEAL, originalmente, possui 50 afirmações, divididas em 6 seções: a primeira seção (A), com 9 assertivas; a segunda (B), com 14 assertivas; a terceira (C), com 6 assertivas; a quarta (D), com 9 assertivas; a quinta (E), com 6 assertivas e a sexta (F), com 6 assertivas. Para cada assertiva deve ser atribuído um valor que indique com que frequência a estratégia é usada, os valores variam de 1 a 5. As respostas para as proposições devem ser anotadas na folha de respostas do inventário, cada uma na seção correspondente. Ao final, a soma dos valores obtidos deve ser dividida pelo número de assertivas de cada seção. Sendo assim, o total da seção A deve ser dividido por 9; da seção B, por 14 e assim sucessivamente. Finalmente, no final da folha de resultados há uma escala de valores indicando a frequência do uso de cada estratégia. Vejamos essa escala no quadro a seguir:

Quadro 1
Perfis dos resultados do IEAL (2011)

ALTA	Sempre usada	4.5 a 5.0
	Normalmente usada	3.5 a 4.4
MÉDIA	Usada de vez em quando	2.5 a 3.4
BAIXA	Normalmente não usada	1.5 a 2.4
	Nunca usada	1.0 a 1.4

No quadro acima, a frequência no uso de estratégias é considerada alta quando a razão entre a soma dos valores correspondentes a cada resposta e o número de assertivas de uma seção estiver entre 3.5 e 5.0; média, quando os valores ficarem entre 2.5 e 4.0 e baixa entre 1.0 e 1.4.

O IEAL foi adaptado para poder atender às demandas do nosso estudo. A primeira modificação que fizemos foi mudar as proposições da versão original porque depois de algumas aplicações do questionário, em pesquisas que realizamos anteriormente, durante o nosso mestrado, os alunos as achavam confusas. Vejamos, nos quadros abaixo as proposições de Paiva (2011), seguidas de nossas alterações:

Quadro 2
Proposições segundo Paiva (2011)

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA
2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA
3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA
4. NORMALMENTE VERDADEIRA
5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

Quadro 3
Proposições adaptadas

1. NUNCA VERDADEIRA
2. RARAMENTE VERDADEIRA
3. ÀS VEZES VERDADEIRA
4. FREQUENTEMENTE VERDADEIRA
5. SEMPRE VERDADEIRA

No quadro 2, é possível notar que as opções NUNCA OU QUASE NUNCA, NORMALMENTE NÃO e DE CERTA FORMA parecem bem similares, ficando difícil determinar a diferença entre elas. Sendo assim, modificamos as opções, substituindo os termos usados por Paiva, a fim de que elas ficassem de forma mais clara possível para os sujeitos da nossa pesquisa (cf. quadro 3).

A segunda alteração feita no IEAL foi a exclusão das estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas, tendo em vista que não são o foco da presente pesquisa. O questionário fornecido às informantes só continha as estratégias de memória e de compensação, ao todo com 15 assertivas. Da mesma maneira, a folha de respostas sofreu as devidas alterações para que pudesse contemplar as modificações feitas no questionário.

Já o questionário de Rubin e Thompson (1994)⁷ está dividido em 6 seções, quais sejam: gramática, vocabulário, prática oral, compreensão oral, leitura e escrita. Para cada

⁷ Os questionários completos encontram-se na seção de anexos.

seção há um número de perguntas, distribuídos da seguinte maneira: 5 para a seção de gramática; 5 para a de vocabulário; 7 para prática oral; 5 para compreensão oral; 9 para leitura; e 5 para escrita. Para cada pergunta, o aluno deve marcar os números de 1 a 5, a fim de identificar a frequência das estratégias utilizadas. As palavras “sempre”, “geralmente”, “às vezes”, “raramente” e “nunca” são representadas pelos números 5, 4, 3, 2 e 1, respectivamente. Para cada seção, há uma indicação de como os valores devem ser considerados:

Quadro 4
Quadro de análise das estratégias
(RUBIN; THOMPSON, 1994)

GRAMÁTICA	20-25	Escore alto
	< 10	Escore baixo
VOCABULÁRIO	10-25	Escore alto
	<10	Escore baixo
PRÁTICA ORAL	25-35	Escore alto
	<20	Escore baixo
COMPREENSÃO ORAL	20-25	Escore alto
	<15	Escore baixo
LEITURA	35-45	Escore alto
	<25	Escore baixo
ESCRITA	20-25	Escore alto
	<15	Escore baixo

É importante salientar que no quadro acima é uma criação nossa, a partir das cinco seções anteriormente citadas, cuja tradução também será utilizada em nosso estudo. Para a obtenção dos resultados, faz-se necessário somar os números obtidos em cada seção e comparar o resultado final com os valores referenciais da tabela. Um escore alto significa que o aprendiz está usando as estratégias de forma eficiente. Entretanto, um escore baixo, sugere que deve haver uma modificação na abordagem dada às estratégias durante o processo de aprendizagem. Chama a atenção o fato de que não há nenhuma referência para aqueles que não se enquadram nem nos escores altos nem baixos. Isso nos parece uma imprecisão a ser

trabalhada. Nesse sentido, em nossa análise, consideraremos que valores não referenciados indicarão que o uso de estratégias se dá de forma mediana, com a possibilidade de ser otimizado.

O relato sobre o processo de aprendizagem segue o modelo de narrativas escritas de aprendizagem, usadas por Paiva (2010) e Lima (2010), dentre outros. A proposta foi que as informantes escrevessem, de forma livre, isto é, sem limite de páginas, como se deu seu primeiro contato com a LI até os dias de hoje. Insistimos que a produção desse texto não deveria sofrer nenhum tipo de pressão externa e, para tanto, pedimos às informantes que escrevessem o texto da forma mais tranquila possível, de preferência durante seu tempo livre. Buscamos, com essa narrativa, mapear as estratégias usadas no processo de aprendizagem, observando-as através das dificuldades e dos sucessos das informantes.

Definidos os instrumentos, passamos a expor os pressupostos teóricos que servem de base para o nosso estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, elencaremos as teorias que fundamentam o nosso estudo. Primeiro, definiremos o que são EA, apresentando suas diversas classificações, destacando as estratégias de memória e de compensação no processo de aprendizagem da LI. Em outro momento, discutiremos as diversas acepções do termo “autonomia”, de acordo com diversos autores, antes de tratarmos da relação entre o uso de estratégias e a contribuição que pode trazer para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

3.1 Estratégias de aprendizagem

De acordo com a definição de Houaiss (2010), o termo estratégia, em uma de suas acepções, é definido como “a arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos”. É de chamar a atenção o fato de o dicionarista começar sua definição usando a palavra “arte”. A impressão que temos é que o domínio de uma estratégia exige um conhecimento específico e bem elaborado.

Apesar de esse conceito estar inicialmente ligado à “arte da guerra”, os estudiosos da educação o transformaram e começaram a usá-lo com o significado de EA. Essas estratégias, ao longo dos anos, foram sendo redefinidas de diversas formas, entretanto, não deixaram de lado o sentido original do termo, isto é, um conjunto de procedimentos feitos para se chegar a um determinado objetivo. Oxford (1990, p.8) observa que EA são “ações específicas tomadas pelo aprendiz, a fim de tornar o aprendizado mais fácil, rápido, prazeroso, auto-diretivo, efetivo e mais adaptáveis a outras situações de aprendizagem”⁸. Para Chamot (2004, p.14), são “pensamentos e ações que as pessoas usam para alcançar seu objetivo de aprendizagem”⁹. Já para Rubin (1975, p.43), pesquisadora pioneira no estudo sobre o assunto, são “técnicas ou instrumentos que o aprendiz pode usar para adquirir conhecimento”¹⁰.

Apesar da riqueza de todas essas definições, neste estudo seguiremos a definição de Oxford (1990), pois esta nos parece ser a mais sistematizada de todas as classificações vistas

⁸ “[...] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.”

⁹ “[...] thoughts and actions that individuals use to accomplish a learning goal.”

¹⁰ “[...] the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge.”

anteriormente. A autora, ainda, nos oferece um detalhamento rigoroso das estratégias, apresentando os contextos e as situações em que elas são usadas pelos aprendizes de línguas estrangeiras.

Seguiremos agora apresentando os diversos modelos de estratégias.

3.1.1 As diversas classificações de EA

Como já dissemos, há várias classificações de estratégias, o que demonstra a possibilidade de se elencarem tantas outras que ainda não foram pesquisadas. Além disso, acreditamos não ser possível registrar todos os mecanismos usados pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem de uma LE. Ainda assim, essas classificações, obtidas através da observação do comportamento dos alunos de línguas e do seu relato sobre como aprendem, podem nos ajudar a entender como as EA contribuem para o aprendizado.

Rubin (1975) partiu da ideia de que há “bons” aprendizes de línguas, aqueles que conseguem ser bem-sucedidos na tarefa de aprender uma língua estrangeira. Para a autora, o diferencial está na habilidade em aprender. Embora não deixe claro o que vem a ser essa “habilidade”, Rubin enfatiza que existem alunos que aprendem apesar do professor, do livro ou do contexto de sala de aula. Ela sugere que se soubéssemos quais são as estratégias usadas por esses alunos “habilidosos”, seria possível ensiná-las àqueles que não têm tal habilidade.

Partindo da observação de alunos na Califórnia, no Havaí, de conversas com “bons” aprendizes de línguas e de observações feitas por outros professores, a autora elencou algumas estratégias, definidas por ela como um conjunto de características compartilhadas por todos aqueles que obtêm êxito no aprendizado de uma segunda língua. No quadro a seguir, registramos essas características.

Quadro 5

Estratégias do bom aprendiz de línguas de acordo com Rubin (1975)

1. É um bom “inferidor”
2. Tem grande motivação para comunicar-se
3. É desinibido
4. Procura padrões linguísticos
5. Pratica
6. Monitora o seu discurso e dos demais falantes
7. É atento ao contexto

O quadro acima evidencia certa confusão da autora entre o que sejam estratégias e características dos aprendizes. Os três primeiros tópicos (1 a 3) são, na verdade, uma amostra do perfil desse aluno e estão necessariamente ligados aos traços de personalidade de cada indivíduo. Quanto aos demais (4 a 7), notamos que são ações que esses aprendizes se utilizam para aprender melhor o idioma estudado. Sendo assim, alunos tidos como bem-sucedidos têm, além do uso comum de algumas estratégias, estilos de aprendizagem que contribuem para a aquisição de uma LE, ou seja, esses aprendizes têm atitude, curiosidade, motivação e desinibição.

Já que no parágrafo anterior falamos de ‘aquisição’, faz-se necessário um esclarecimento sobre a definição do termo adotada por este trabalho. Krashen (1981) definiu ‘aquisição’ como sendo um processo que acontece de forma inconsciente e espontânea, cuja consequência é a fluência numa determinada LE. Por outro lado, ainda segundo o autor, o ‘aprendizado’ é o conhecimento consciente de regras gramáticas e sintáticas e que não necessariamente conflui para a fluência. Oxford (1990) sugere que tal definição e separação dos dois conceitos parece ser rígida demais. A autora defende, que ao invés de considerarmos a ‘aquisição’ e o ‘aprendizado’ como uma dicotomia, deveríamos colocá-los como dois

extremos de um *continuum* e que ambos exercem papel fundamental para a aprendizagem de uma LE. Sendo assim, neste nosso trabalho de pesquisa, a partir do que diz Oxford (1990, p.4), no tocante à contribuição das EA, utilizaremos o termo ‘aquisição’ para nos referirmos aos dois termos ora em discussão, entendendo que ambos “são partes de um campo de experiências potencialmente integrado”¹¹.

Alguns anos mais tarde, Rubin (1981) faz um estudo mais aprofundado, detalhando as EA. Aí, fica claro que a autora sistematiza as estratégias e as classifica nos seguintes grupos:

¹¹ “[...] a potentially integrated range of experience”.

Quadro 6
Estratégias de Aprendizagem
(RUBIN, 1981 *apud* CHAMOT; O'MALLEY, 1990, p. 4)

Classificação primária	Estratégias representativas secundárias	Exemplos
Estratégias que afetam diretamente o aprendizado	Clarificação/Verificação	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para que seja dado um exemplo de como usar a palavra ou expressão; - Repetir as palavras para confirmar a compreensão.
	Monitoramento	<ul style="list-style-type: none"> - Corrigir os próprios erros ou aqueles dos demais colegas na pronúncia, vocabulário, escrita, gramática ou no estilo.
	Memorização	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar nota dos novos itens, pronunciar em voz alta, criar exercícios mnemônicos, escrever os itens separadamente
	Inferência indutiva	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir os significados através de palavras-chave, estruturas, figuras, contexto etc.
	Inferência dedutiva	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar a LM ou outra língua com a língua-alvo; - Agrupar palavras; - Procurar regras de co-ocorrência.
	Prática	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar novos sons da língua-alvo; - Repetir as sentenças até que sua pronúncia se torne mais fácil; - Ouvir atenciosamente e tentar imitar o que foi dito.
Processos que contribuem indiretamente para o aprendizado	Criação de oportunidades para praticar	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginar situações com um falante nativo; - Iniciar conversas com colegas de classe; - Passar algum tempo no laboratório de línguas, assistindo à televisão etc.
	Truques para a produção	<ul style="list-style-type: none"> - Usar circunlóquios, sinônimos ou cognatos; - Usar interação verbal; - Contextualizar para fazer com que o sentido seja compreendido.

Podemos dizer, a partir do quadro acima, que as estratégias nesse modelo são divididas em dois grandes blocos que até hoje aparecem nas teorias ligadas ao tema, sendo o primeiro das **estratégias diretas** e, o segundo, **estratégias indiretas**.

Chamot e O'Malley (1990), por seu turno, classificam as estratégias em três grandes blocos, a saber: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. No próximo quadro, podemos constatar como se dá essa organização:

Quadro 7
Estratégias segundo O'Malley e Chamot (1990, p. 44)

Metacognitivas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Organização Avançada; 2) Atenção direcionada; 3) Atenção seletiva; 4) Autogerenciamento; 5) Planejamento Funcional; 6) Automonitoramento; 7) Auto-avaliação; 8) Produção atrasada.
Cognitivas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Repetição; 2) Pesquisa; 3) Tradução; 4) Agrupamento; 5) Notação; 6) Dedução; 7) Recombinação; 8) Imagens; 9) Representação auditiva; 10) Palavras-chave; 11) Contextualização; 12) Elaboração; 13) Transferência; 14) Inferência.
Socio-afetivas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cooperação; 2) Questionamento para clarificação; 3) Auto-conversaão.

Já Oxford (1990) dividiu as estratégias em duas classes, com seis grupos. A diferença que chama a atenção nesse modelo é a retomada da divisão feita por Rubin (1981) de estratégias diretas e indiretas. Segue abaixo a classificação da autora:

Quadro 8
Estratégias segundo o modelo de Oxford (1990, p. 16)

ESTRATÉGIAS DIRETAS		ESTRATÉGIAS INDIRETAS	
Memória	1) Criando conexões mentais; 2) Aplicando imagens e sons; 3) Revisando bem; 4) Aplicando ação;	Metacognitivas	1) Focalizando seu aprendizado; 2) Organizando e planejando seu aprendizado; 3) Avaliando seu aprendizado.
Cognitivas	1)Praticando; 2) Recebendo e enviando mensagens; 3) Analisando e raciocinando 4) Criando estruturas de <i>input</i> e <i>output</i> ;	Afetivas	1) Controlando a ansiedade; 2) Encorajando a si mesmo; 3) “Medindo” a temperatura emocional
Compensatórias	1) Inferindo inteligentemente; 2) Superando limitações na fala e na escrita.	Sociais	1) Fazendo perguntas; 2) Cooperando com os outros; 3) Empatizando com os demais colegas;

3.1.2 Estratégias de memória

Apesar das diversas classificações aqui apresentadas, levaremos em conta o estudo feito por Hsiao e Oxford (2002), cuja comparação minuciosa das estratégias aponta que de todas as classificações a de Oxford (1990) seria a mais consistente. Embora os autores destaquem o fato de que as demais abordagens devam ser consideradas, por conta da delimitação desse nosso estudo, não trataremos dessas questões aqui.

Na classificação de Oxford (1990) é preciso observar a divisão que ela faz entre as estratégias diretas e indiretas. De acordo com sua teoria, estratégias diretas são aquelas que

“envolvem diretamente a língua-alvo”¹² (OXFORD, 1990, p. 37). Fazem parte desse conjunto, as estratégias de memória, cognitivas e compensatórias¹³. Embora as estratégias cognitivas estejam incluídas nas estratégias diretas, dada a delimitação do nosso estudo, elas não serão consideradas.

As estratégias de memória, para Oxford (1990, p. 38), desde há muito vêm sendo usadas. O início desse uso remonta ao período grego clássico, no qual os grandes oradores, a fim de memorizar seus discursos, usavam processos mnemônicos para fazerem as mais diversas associações. Na atualidade, a importância do armazenamento de informações tem crescido consideravelmente, fomentando a criação de super-computadores com tamanho reduzido e com capacidades cada vez maiores. A exigência por uma boa memória torna-se um imperativo do mundo moderno. Não são raros os *sites* oferecendo cursos de memorização, com técnicas variadas, que atraem muitas pessoas.

Para o aprendizado de línguas, sobretudo para a memorização de vocabulário e de estruturas sintáticas, o uso coordenado de estratégias pode ser significativo. Através delas é possível, por exemplo, fazer associações e armazenar informações que serão ativadas a partir da necessidade do falante. De acordo com Oxford (1990), é possível fazer associações de verbos com figuras, ou criar “imagens mentais” de frases ou sentenças inteiras. Além disso, esses processos podem ser aplicados levando em consideração o estilo de aprendizagem do aluno. No caso dos mais visuais, a associação de uma palavra com uma foto ou desenho será com certeza mais eficaz do que para um aluno que seja mais auditivo. Nesse sentido, não basta tão-somente ter um leque de estratégias de memória à mão para que o aprendizado aconteça. É preciso que a coordenação entre o estilo de aprendizagem e a estratégia esteja em sintonia, a fim de favorecer o processo de retenção de informação. Logo abaixo, temos um quadro completo da classificação de Oxford das estratégias de memória:

¹² “[...] directly involve the target language”.

¹³ Os termos “estratégias de compensação” e “estratégias compensatórias” serão usados indistintamente nesse nosso trabalho.

Quadro 9
Estratégias de Memória
Oxford (1990, p. 39)

Criando conexões mentais	<ol style="list-style-type: none"> 1) Agrupando 2) Associando/elaborando 3) Colocando as palavras no contexto
Aplicando imagens e sons	<ol style="list-style-type: none"> 1) Usando imagens 2) Fazendo mapeamento semântico 3) Usando palavras-chave 4) Representando sons na memória
Revisando bem	<ol style="list-style-type: none"> 1) Revisando de forma estruturada
Aplicando ação	<ol style="list-style-type: none"> 1) Utilizando resposta física ou sensações 2) Utilizando técnicas

3.1.3 Estratégias compensatórias

As estratégias de compensação têm como função ajudar os aprendizes a compreender passagens difíceis ou produzir enunciados mesmo sem terem conhecimento completo da língua. Segundo Oxford (1990, p. 40), a inferência é uma das estratégias usadas tanto por alunos nos níveis iniciante e avançado, bem como por falantes nativos, quando tentam, por exemplo, descobrir o significado de uma palavra desconhecida ou compreender metáforas num texto qualquer. Entretanto, estratégias compensatórias podem ser usadas inclusive para produzir novos enunciados, mesmo sem ter conhecimento sólido da língua. Para exemplificar, essas estratégias seriam utilizadas naquelas situações em que o falante não sabe ou não se lembra de uma palavra, ele vai lançar mão de sinônimos ou de gestos para dar sua mensagem. Além disso, para compensar pelo desconhecimento de como produzir um enunciado num tempo verbal desconhecido, geralmente, os aprendizes irão usar como recurso primeiro as estruturas aprendidas até então, mesmo tendo consciência de que o tempo verbal não está correto. O importante para o aprendiz, nesses casos onde se dá um certo “déficit” linguístico, é não deixar de se comunicar. Abaixo, segue o quadro dessas estratégias:

Quadro 10
Estratégias Compensatórias
Oxford (1990, p. 48)

Inferindo inteligentemente	1) Usando pistas linguísticas; 2) Usando outras pistas.
Superando limitações na fala e na escrita	1) Usando a LM; 2) Pedindo ajuda; 3) Usando gestos; 4) Evitando a comunicação parcial ou totalmente; 5) Selecionando um tópico; 6) Ajustando a mensagem; 7) Criando palavras novas; 8) Usando um circunlóquio ou sinônimo.

3.2 O uso de estratégias e o seu papel no desenvolvimento da autonomia, em suas diversas acepções

Que o aluno deva ser sujeito do seu processo de aprendizagem já é consenso, entre especialistas em educação. No ensino da LI, de acordo com Paiva (2006), a abordagem comunicativa rompe com a tradição que postulava o ensino centralizado no professor quando preconiza a autonomia dos aprendizes. Não obstante, definir o que seja ‘autonomia do aluno’ torna-se uma tarefa bastante complexa, dado o grande número de abordagens sobre o tema, como enfatiza em seu trabalho de pesquisa Cruz (2010). Ao longo desta seção, buscaremos apresentar as diversas conceituações sobre autonomia, tecendo considerações e destacando os pontos convergentes e divergentes, porque consideramos relevante para nosso estudo estabelecer uma relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e a sua contribuição para a autonomia do aprendiz, tendo em vista que o uso desses recursos pedagógicos pode ter um papel importante no desenvolvimento da autonomia do estudante de LE.

Começamos pela definição dada por Houaiss no Dicionário da Língua Portuguesa ao verbete em questão. Em sua primeira acepção, “autonomia” é definida como “capacidade de se autogovernar” e “direito de um indivíduo de tomar decisões livremente; liberdade, independência moral ou intelectual”. Seguindo o raciocínio da primeira definição, ‘autonomia’ é uma capacidade para o autogoverno. Assim, podemos depreender que o

indivíduo autônomo é aquele que possui uma habilidade específica para governar suas próprias decisões e atitudes. Outro ponto levantado pela definição é que ‘autonomia’ é o direito de um indivíduo de tomar suas próprias decisões de maneira livre. Nesse sentido, podemos dizer que ela seria algo garantido socialmente, tendo em vista que os direitos, nas sociedades, dão garantias aos indivíduos em relação a determinadas situações. Comparando as duas acepções vemos que elas convergem quanto ao autogoverno das decisões, embora destaquem que ‘autonomia’ seja uma **capacidade** e um **direito**. ‘Autonomia’, portanto, na definição do dicionarista, é uma capacidade e um direito dos indivíduos de agirem de forma livre no tocante à tomada de decisões.

Saindo de uma definição genérica para refletirmos sobre autonomia do aprendiz de línguas, usaremos as reflexões de Brown (2007). Segundo o autor, não se pode considerar a autonomia isoladamente. Nesse tocante, ele sugere a combinação da **consciência** e da **ação** embora não estabeleça uma relação direta entre os três termos ao longo de sua observação. A autonomia do aprendiz para o autor em questão se deu logo após o *boom* de métodos na década de 1970. A partir daí, surge uma preocupação com a autonomia do aprendiz, traduzida como o incentivo ao desenvolvimento de atividades na sala de aula de línguas estrangeiras, tais como a iniciação de um diálogo, a solução de problemas em pequenos grupos e a prática do uso da língua fora do contexto da sala de aula. Aliado a isso, tem-se o desenvolvimento do “senso de autonomia”, através do uso e algumas vezes da invenção de EA. A **consciência**¹⁴ de que fala Brown (2007) é, na verdade, ajudar o aprendiz a entender como se dá o seu próprio processo de aprendizagem, através da reflexão de seus pontos fortes e daqueles que necessitam uma melhor atenção. Finalmente, o autor sinaliza que após o aprendiz saber claramente quais são seus objetivos, suas predisposições, seus pontos fortes e os que merecem especial cuidado e entender como se dá seu processo de aprendizagem deve partir para a **ação**, sendo capaz de fazer uso do leque disponível de estratégias para otimizar seu aprendizado.

Freire (1996), por sua vez, não explica de maneira clara o que é a autonomia do aprendiz. Contudo, lança pistas de como essa autonomia pode ser desenvolvida. Segundo ele, um ensino que não incentive o aluno a ser “capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (FREIRE, 1996, p. 24) não seria válido. Eu outras palavras, o aluno deve ter a oportunidade de ser sujeito do seu próprio aprendizado e, dessa forma, ser capaz de transformar os conteúdos aprendidos em ferramentas para galgar os degraus do saber. Em um outro trecho, o

¹⁴ “awareness”

referido autor aponta para a tarefa do docente de propiciar o reforço da “capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (ibidem, p. 26).

Antes de seguir adiante, faz-se necessário uma retomada do que discutimos até aqui. A partir de uma definição clássica de Houaiss, ‘autonomia’ sugere o autogoverno das ações. Depois, seguindo acepções mais específicas de Brown (2007) que trataram do ser autônomo, vimos que a autonomia está imbricada com a consciência e a ação. Já nas ideias de Freire (1996), ser autônomo é ser capaz de reconstruir e refazer o que foi ensinado. Como se pode notar, com exceção da definição de Houaiss, as teorias até aqui apresentadas não usam a palavra autonomia. Fala-se de “ser autônomo”, inclusive de maneira indireta. Apesar disso, as definições até então apresentadas convergem no seguinte ponto: autonomia é a capacidade e o direito de se intervir no próprio processo de aprendizagem sendo capaz de reconstruí-lo. Não obstante, continuaremos a discutir o tema, trazendo outros elementos que também são importantes para a questão.

Abordando, mais uma vez, o ensino de LI, Harmer (2007, p. 394) chama a atenção para o fato de que “os aprendizes devem ser encorajados a desenvolver suas próprias EA de forma que, o mais rápido possível, possam tornar-se aprendizes autônomos”¹⁵. Entretanto, convergindo com Brown (2007), Harmer (2007) também destaca a importância da cultura do aprendiz para o desenvolvimento dessa autonomia. Atitudes autônomas, segundo ele, “estão frequentemente condicionadas pela cultura educacional em que o aluno se insere e que ela pode nem sempre priorizar a autonomia do aprendiz” (HARMER, 2007, p. 394)¹⁶. Mais uma vez, há um destaque para a cultura do aluno, sendo ela, então, fator preponderante para o desenvolvimento ou não da autonomia. Além dessas considerações, Harmer (2007) conclui que a autonomia é importante e que o seu desenvolvimento pode ser mais fácil para uns do que para outros, como nos chama atenção o autor de que alunos com baixa auto-estima mostram-se resistentes à ideia de autonomia.

Contrapondo tudo que foi discutido nos parágrafos anteriores, Leffa (2003) indaga se temos um ambiente que favoreça a autonomia. O pesquisador apresenta diversos exemplos que corroboram a ideia de que é quase impossível ser autônomo na sociedade em que vivemos. Para ele, a ciência, ao contrário do que se possa pensar, “à medida que avança, vai mostrando um homem cada vez mais submisso e menos autônomo” (LEFFA, 2003, p. 7). O autor chega a ser fatalista quando diz que o aluno de língua estrangeira, excetuando os casos

¹⁵ “[...] students need to be encouraged to develop their own learning strategies so that, as far as possible, they become autonomous learners.”

¹⁶ “[...] are frequently conditioned by the educational culture in which students have studied or are studying and this may not always prioritise learner autonomy.”

de imersão, só pode aprendê-la se for autônomo. Em sua visão, o aluno autônomo é aquele capaz de ir além daquilo que é ensinado em sala de aula. Além disso, prossegue Leffa (2003), o aprendiz de uma língua estrangeira torna-se autônomo quando assume a responsabilidade pelo seu aprendizado, merecendo, assim, o mérito do seu intento. Embora destaque o aluno em suas colocações, Leffa não deixa de considerar o papel do professor e da instituição na qual se dá esse aprendizado, sendo esses importantes elementos para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Finalizando suas observações, o autor coloca no docente a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa autonomia, enfatizando que “o professor precisa aprender a ensinar menos para que o aluno possa aprender mais” (LEFFA, 2003, p. 17).

Dam (2011) corrobora em parte as opiniões de Leffa. Ele chama a atenção que há uma confusão sobre o que seja a autonomia do aprendiz. Ao contrário do que se possa imaginar, ser autônomo não significa dizer que os aprendizes podem fazer “o que querem e quando querem”¹⁷ (DAM, 2011, p.41). Ainda segundo o autor, os alunos não se tornam autônomos a partir do primeiro dia de aula, pois o contexto institucional, em que os aprendizes estão inseridos, composto de normas curriculares e disciplinares, é que direciona o seu aprendizado. Mesmo assim, prossegue o autor, o desenvolvimento dessa autonomia vai sendo percorrido a partir de um contexto de um ensino totalmente centrado no professor até um “possível contexto de aprendizado que tem o aluno como o centro”¹⁸ (ibidem).

Segundo as abordagens da Pedagogia Pós-Método, Kumaravadivelu (2001) destaca três tipos de autonomia: a acadêmica, a social e a libertadora. Citando Holec (1988), pontua que autonomia acadêmica está diretamente relacionada com processo de aprendizagem, isto é, “quando os aprendizes estão dispostos e têm a capacidade de tornarem-se responsáveis pelo seu próprio aprendizado”¹⁹ (KUMARAVADIVELU, p. 545). No entanto, enfatiza o autor que os professores devem municiar seus alunos com um conjunto de técnicas cognitivas, metacognitivas e afetivas para a otimização do aprendizado. Em relação à autonomia social, destaca seu caráter interpessoal, tendo em vista que o seu desenvolvimento está ligado à capacidade e disposição dos alunos de interagirem com outros em sala de aula. A autonomia libertadora, segundo o autor, se integra à acadêmica e social na medida em que “empodera” os alunos a serem pensadores críticos, que refletem sobre as causas que os impedem de se realizarem plenamente, ao mesmo tempo em que fornece as ferramentas necessárias para lutar contra elas.

¹⁷ “[...] what they want to do and when they want to do it.”

¹⁸ “[...] possible learner-directed learning environment.”

¹⁹ “[...] when learners are willing and able to take charge of their own learning.”

A contribuição de Dickinson (1994) também é bastante relevante para o tema em discussão, pois ele define a autonomia do aprendiz como antes de tudo uma “atitude”. Nesse sentido, esclarece o que não seria autonomia, destacando, para tanto, três aspectos:

- 1) Autonomia do aprendiz não significa não respeitar as normas;
- 2) Autonomia não se desenvolve com o aluno sozinho e
- 3) Autonomia do aprendiz não representa uma ameaça ao trabalho do professor.

É importante tecer aqui algumas considerações sobre os pontos anteriores. Em primeiro lugar, há uma retomada no texto de Dickinson à postura já apresentada anteriormente por Dam (2011), no sentido de enfatizar que “autonomia” não supõe uma desobediência total às normas de convivência de nossa sociedade. Em outras palavras, o aluno autônomo, a partir desse princípio, deve estabelecer uma boa relação com suas ideias e as normas disciplinares, ainda que discorde delas. Em segundo lugar, enfatiza-se mais uma vez a ajuda do professor nesse processo, pois não se pode deixar de lado o seu papel fundamental para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Finalmente, o autor faz questão de tranquilizar aqueles professores que acabam interpretando a autonomia como o fim da função do professor. O que se exige do docente, entretanto, é que ele ou ela seja capaz de ajudar seus aprendizes a tomar as rédeas do seu processo de aprendizagem, trabalhando juntos, numa relação não mais de submissão, mas de cooperação.

Dickinson (1994, p. 4) observa que “o aprendiz autônomo é aquele que se responsabiliza pelo seu próprio aprendizado”²⁰, corroborando a visão de Holec (1981), citada anteriormente. O autor apresenta sua ideia de “responsabilidade” como sendo o envolvimento do aluno na tomada de decisões necessárias para o desenvolvimento intelectual. Entretanto, chama a atenção para o fato de que essa autonomia, no tocante à tomada de decisões, está condicionada a uma escolha sempre acertada, o que nem sempre é possível. Por tudo isso, Dickinson (ibidem, p. 5) diz que a autonomia do aprendiz é, antes de tudo, “uma meta da educação e não um procedimento ou método”²¹.

Como se pode observar diante do que foi exposto até aqui, conceituar a autonomia não é tarefa fácil. As teorias que versam sobre o tema evitam o termo em seus textos, utilizando outros como “aluno autônomo” ou “aprendizado autônomo”. Talvez isso ocorra porque há outros aspectos que concorrem para o desenvolvimento da autonomia, sejam eles de ordem

²⁰ “An autonomous learner is one who has undertaken the responsibility for his own learning.”

²¹ “[...] is a goal of education rather than a procedure or a method.”

interna, quando se relacionam com as atitudes e habilidades dos aprendizes, ou externa, no momento em que estão relacionados às práticas docentes e às instituições de ensino.

Não obstante, e sem a pretensão de esgotar um tema demasiadamente complexo, é preciso dizer qual definição poderia traduzir melhor essa complexidade, a fim de que essa discussão não soe mais como um exercício teórico do que como um postulado de uma teoria. Nesse sentido, é interessante lembrar a definição de Paiva (2006), segundo a qual ‘autonomia’ é

um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (p. 88-89).

Para nós, essa definição do termo é uma síntese adequada do que vimos discutindo até aqui. Em primeiro lugar, quando apresenta a autonomia como “um sistema sócio-cognitivo complexo”, destacando os fatores internos e externos de que falamos anteriormente. Além disso, quando a autora define ‘autonomia’ como processo, enfatizando que essa não atua sozinha, mas antes está condicionada à concorrência de diversos fatores para que seja estabelecida, reconhece que o seu desenvolvimento se dá numa escala gradativa e evolutiva, trabalhando de forma colaborativa com todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento do aprendiz. Outro aspecto que merece atenção é com relação aos “diferentes graus de independência e controle”, reconhecendo que há uma tensão entre a independência do aprendiz e do controle a que são submetidos tanto a escola, o professor e o aprendiz. Não se pode dizer que, tanto os agentes envolvidos na promoção quanto aqueles presentes no desenvolvimento da autonomia (alunos, professores, instituições de ensino), possam ser sempre completamente autônomos, como observou Leffa (2003). Sendo assim, não podemos deixar de fora dessa discussão o papel do professor, como aquele que tem a missão de ser o promotor da autonomia do aluno.

Partindo de tais premissas, fica claro que um dos caminhos para a autonomia está na tomada de decisões e no uso correto de ferramentas por parte do aprendiz que o ajudem a avançar em seu processo de aprendizagem. Esses instrumentos fazem parte do repertório do que se convencionou chamar de “bom aprendiz”, nas palavras de Rubin (1975). Dessa forma, o bom aprendiz seria aquele que faz uso de EA, de forma coerente, a fim de que seu aprendizado se dê de forma cada vez mais autônoma.

De acordo com Oxford (1990), o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz requer o uso de EA no momento da interação com outros aprendizes. Segundo a autora, o uso dessas ferramentas pode ajudar os alunos a participarem ativamente do processo comunicativo. Dando como exemplo as estratégias de memória, a pesquisadora enfatiza o papel que elas desempenham para o armazenamento e o uso de informações, tais como aquelas que ajudam na retenção de palavras novas ou na associação de palavras em grupos semânticos. Já as estratégias de compensação podem ajudar os aprendizes a superar barreiras linguísticas, para que a comunicação não seja interrompida.

Embora não use a palavra ‘autonomia’ em seu livro, Oxford (1990, p. 10) enfatiza que o uso das EA favorece o auto-diretismo²². O termo não é claramente definido em sua obra, mas podemos dizer que essa auto-direção é a capacidade do aluno de tomar as rédeas do seu processo de aprendizagem, já que não será possível sempre contar com a ajuda do professor fora do ambiente da sala de aula. Além disso, Oxford acrescenta, esse pressuposto é “essencial para desenvolvimento ativo das habilidades numa nova língua” (ibidem, p. 10).

Apesar desses pressupostos, a autora chama a atenção para o papel que a cultura do aprendiz e o sistema educacional desempenham no desenvolvimento ou não do auto-diretismo. Segundo Oxford, muitos alunos tornam-se passivos, limitando-se a fazer o essencial do que é pedido em sala de aula. Nesse sentido, mesmo que a esses alunos sejam apresentadas e ensinadas EA, o resultado será ínfimo para todo o processo.

Ainda assim, de acordo com Oxford (1990), o auto-diretismo não é um conceito do tipo “tudo ou nada”. Na verdade, ele vai crescendo e se desenvolvendo na medida em que os aprendizes abraçam a ideia de tomar a responsabilidade pela sua aprendizagem e adquirem, de maneira gradual, mais confiança, maior envolvimento com a língua e se tornam mais proficientes.

Para Nunan (1996), em sua investigação sobre o papel que o treinamento²³ explícito de estratégias desempenha no aprendizado de uma língua, traz importantes resultados para nossa investigação. Mais uma vez destacamos que o termo ‘autonomia’ não aparece de forma evidente no texto do autor em questão, entretanto, isso fica claro quando ele explicita que sua intenção é a de investigar “o efeito que treinamento de estratégias pode ter na habilidade dos

²² self-direction.

²³ A recorrência desse termo nos estudos sobre estratégias é muito grande. Não obstante, sua acepção nesses trabalhos refere-se ao ensino explícito dessas ferramentas e, por isso, não pode ser confundido com o termo “adestramento”. Por conta disso, todas as vezes que o termo aparecer em nosso trabalho estará sempre com o sentido dado pelos teóricos que estudam estratégias.

aprendizes em refletir e monitorar seu próprio processo de aprendizagem”²⁴ (NUNAN, 1996, p. 1). Em suas conclusões, o autor destaca que o treinamento proposto gerou uma grande sensibilidade nos alunos sobre o processo de aprendizagem, ao longo do estudo. Além disso, o pesquisador é enfático ao reconhecer que a sala de aula de línguas deve ter um duplo papel, isto é, de um lado focalizar o conteúdo linguístico, de outro desenvolver o processo de aprendizagem. Esse objetivo só pode ser alcançado, entretanto, caso haja o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, através de um treinamento no uso de EA de forma consciente e eficaz.

É bom destacarmos que as ideias apresentadas neste estudo não têm a pretensão de fazer parte de um conjunto de receitas prontas ou de um manual de procedimentos para os envolvidos no processo de aprendizagem de uma segunda língua. No que acreditamos, não obstante, é que as diversas pesquisas já demonstraram e, possivelmente, o nosso trabalho de pesquisa irá também evidenciar, como o uso de estratégias tem um papel relevante no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, pois elas funcionam como ferramentas ao alcance de todos e podem contribuir sobremaneira no processo de aquisição de uma língua estrangeira, ajudando-o a ser cada vez mais sujeito do seu processo de aprendizagem. Entretanto, corroboramos com Oxford (1990) e tantos outros pesquisadores sobre a necessidade de um treinamento para o uso desses recursos pedagógicos, porque simplesmente falar sobre estratégias para os alunos sem dar a esses indivíduos o devido direcionamento, não irá torná-los mais autônomos.

No capítulo seguinte, apresentaremos os resultados dos diversos instrumentos de coleta de dados, bem como nossa análise das respostas obtidas.

²⁴ “[...] the effect such training might have on the ability of students to reflect on and monitor their own learning process.”

4 A PESQUISA

4.1 Considerações preliminares

Neste capítulo, faremos uma retomada do perfil dos informantes da pesquisa, seguida das respostas do questionário aplicado no início de nossa investigação. Logo depois, apresentaremos os dados obtidos através da aplicação do IEAL e do questionário de Rubin e Thompson (1994). Num outro momento, faremos a análise das entrevistas sobre o IEAL e o primeiro questionário aplicado e das notas de observação de aula, seguidas da análise das narrativas. Finalmente, procederemos à triangulação dos dados obtidos.

4.2 Retomada do perfil dos informantes

Os dois sujeitos de nossa pesquisa são Sílvia e Sophia. Ambas residem em Salvador, são alunas bolsistas do NELG e graduandas da UFBA. Sílvia, natural de Serra Preta, interior da Bahia, tem 23 anos e cursa o sétimo semestre do curso de Letras Vernáculas. Sophia, natural de Salvador, tem 21 anos e está no sexto semestre do curso de Museologia. As duas cursaram o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino. Sílvia deseja estudar medicina e Sophia tem a pretensão de fazer concurso para museóloga em São Paulo ou Minas Gerais.

Nossas informantes frequentam o curso de inglês do NELG e estão no nível 1B. No início de nosso estudo, Sílvia e Sophia estavam cursando o nível 1A. Os níveis A e B correspondem ao nível iniciante, cujo material didático utilizado é o da coleção *American Headway*, de Soars (2002).

Depois dessa breve retomada, apresentaremos as respostas do primeiro questionário.

4.3 Análise do questionário sobre o uso de estratégias

No dia dez de novembro de 2010, depois de várias conversas informais, pedimos às informantes que assinassem um termo de consentimento para que procedêssemos a pesquisa. Anexado a este documento havia um questionário (APÊNDICE F), contendo três questões. A primeira delas versava sobre o uso das estratégias de memória; a segunda era direcionada ao uso das estratégias de compensação e a terceira sobre a importância do uso de estratégias para

o aprendizado do inglês. O nosso intuito era verificar como eram usadas as estratégias de memória e compensação durante as aulas de LI. Embora tivéssemos conversado com as informantes anteriormente, em nenhum momento houve uma explicação ou esclarecimento sobre o que eram EA. Essa omissão foi proposital, pois queríamos saber, também, o que as informantes sabiam a respeito do tema.

Eis as respostas dadas à primeira pergunta: **Que tipo de estratégias você utiliza para memorizar palavras e/ou expressões em inglês durante as aulas de língua inglesa?**

Sílvia: Procuo sempre associá-las às palavras da língua portuguesa e escrevo a maneira como são pronunciadas também com o som do português. Por exemplo: How are you? (Rau are iú?)

Sophia – Geralmente procuro prestar a atenção na forma que as palavras ou expressões estão escritas. Partindo desse princípio, uso minha capacidade de memorizar coisas ou objetos pelo visual.

Como podemos observar, a estratégia usada por Sílvia está no leque das estratégias de memória elencadas por Oxford (1990, p. 18), isto é, representando sons na memória. Nesse caso, há associação de ordem fonético-fonológica entre o som da palavra e a maneira com a mesma é pronunciada em inglês. A associação é feita entre a língua vernácula e a LI, utilizando o sistema fonético da LM. Embora não se possa dizer com certeza como se dá a associação entre as palavras da língua portuguesa e as da LI, podemos inferir, partindo da nossa experiência docente, que o que se dá é uma aproximação morfológica, sobretudo no tocante aos cognatos, isto é, aquelas palavras de origem latina que têm a grafia idêntica ou muito próxima ao inglês. Para exemplificar, citamos a palavra “banana”, cuja única característica distinta em relação à língua portuguesa seja somente de ordem fonética. Quando esse tipo de associação mental ocorre, fica evidenciada outra estratégia de memória, a saber, criando conexões mentais.

No caso de Sophia, não se pode dizer que há uma associação feita entre a palavra e a sua pronúncia, como na resposta de Sílvia. Na verdade, o que se tem é a memorização de palavras através de uma imagem mental feita pela informante. Nesse sentido, Sophia usa a imagem das palavras em inglês para fixá-las já que aproveita a sua capacidade “memorizar coisas ou objetos pelo visual”, de acordo com seu depoimento. Essa estratégia apresentada foge da descrição formal de Oxford (1990), pois não fica evidente aqui uma associação entre os sons das palavras em inglês com as de português ou de qualquer outra língua.

Seguem, agora, as respostas para a segunda pergunta: **Qual(is) estratégias você utiliza quando precisa dizer ou escrever algo em inglês que você não tenha aprendido ainda?**

Sílvia: Tento pronunciar a palavra sempre utilizando o som de cada letra do alfabeto inglês, mas nem sempre sai legal, pois algumas letras não têm o som delas pronunciados em certas palavras. Com relação à escrita, escrevo de acordo com o som que ouço.

Sophia: Tento fazer algum tipo de ligação com palavras que já conheço.

Dessa vez, faremos a análise sob a perspectiva das estratégias compensatórias. Para Sílvia, a forma de superar o seu desconhecimento da pronúncia correta das palavras da língua-alvo é através da utilização dos sons das letras do alfabeto em inglês para pronunciar novas palavras. A própria Sílvia já observa que tal associação nem sempre é feliz, porque já identificou que algumas sílabas não são pronunciadas no momento da fala. Essa observação provavelmente nasceu das atividades feitas dentro e fora da sala de aula e na atenção à fala do professor e dos personagens das atividades de compreensão oral, constantes no material didático. À luz da taxonomia de Oxford (1990), a estratégia em evidência é usando pistas linguísticas, isto é, utilizando o conhecimento fonético dos sons do alfabeto em inglês para pronunciar as palavras. Para escrever, Sílvia também se utiliza da mesma estratégia, mais uma vez, associando o som com a forma escrita. Aqui há a presença da estratégia associando/elaborando, já que para a comparação dos sons é preciso ter memorizada a forma como as palavras são pronunciadas.

Sophia, por seu turno, usa a mesma estratégia que Sílvia, isto é, usando pistas linguísticas. Não obstante, esse uso se dá de forma diversa. Sophia compara as palavras desconhecidas com o conhecimento linguístico já adquirido, fato descrito por Oxford (1990, p. 49) em sua classificação das estratégias de compensação. Não obstante, não é possível dizer, visto que não ficou evidenciado na resposta, se essa ferramenta é usada tanto na oralidade quanto na escrita.

Seguem, abaixo, as respostas à última pergunta do questionário, que visava a investigar qual a importância atribuída por nossas informantes às estratégias. Eis a pergunta:

Como o uso de estratégias pode contribuir para o seu aprendizado da língua inglesa?

Sílvia: Ele facilita muito o meu aprendizado e entendimento, mas assim que aprendo a leitura e a escrita da palavra ou frase em inglês, procuro não mais adaptar estratégias às mesmas. As estratégias são usadas para me auxiliarem na construção do conhecimento. Mas, às vezes, acabo utilizando só as estratégias e esqueço-me de atentar propriamente para a língua inglesa, pois quando algum colega fala utilizando determinada palavra em inglês, acabo associando às formas de estratégias.

Sophia: Acredito que o uso diminui a barreira que existe entre a minha pessoa e a língua.

O que fica evidente é que ambas apresentam a crença de que o uso de estratégias pode ajudar no processo de aprendizagem da LI. Por não ser objeto do nosso estudo, não faremos uma análise mais pormenorizada dessa crença e a sua possível influência no processo de aprendizagem das alunas. Ateremos-nos tão somente na contribuição que essas estratégias, na fala das informantes, podem trazer para o aprendizado da LI.

Para Sílvia, como vemos acima, as estratégias atuam “na construção do conhecimento” linguístico e no processo de aquisição da língua. A segunda parte da resposta de Sílvia evidencia uma confusão ou um desconhecimento da função das estratégias, pois o uso, segundo a informante, faz com que ela se esqueça de atentar para a língua. Esse comentário não ficou claro, mesmo após a realização das entrevistas. Ao que parece, nossa informante vê as estratégias como algo fora do processo de uso da língua.

Sophia ainda destaca que as EA ajudam-na a superar a barreira, talvez afetiva, entre uma língua estrangeira e ela própria. Em conversas informais e também nas entrevistas que fizemos com nossa informante, percebemos que a aprendiz confessa não gostar da língua e isso influencia, sobremaneira, no estudo e na sua motivação. Contudo, a aluna observa que o uso de EA contribui para vencer essa barreira afetiva, talvez gerada por alguma experiência negativa com a língua, fato que não ficou evidenciado nas entrevistas.

Depois de apresentar esses dados, chegamos à conclusão de que mesmo sem o devido conhecimento acerca das EA, nossas informantes faziam uso dessas ferramentas pedagógicas para auxiliá-las na aprendizagem da LI. Isso demonstra que esses recursos são utilizados, mesmo que sem o devido conhecimento de como tais instrumentos operam no processo de aquisição de uma LE. Fica, assim, evidente a importância de um treinamento para o uso dessas estratégias, porque é possível que uma estratégia nem sempre seja usada adequadamente para uma determinada situação.

Na próxima seção, analisaremos as respostas dadas ao inventário de Oxford (1990).

4.4 Análise do IEAL²⁵

A aplicação do inventário foi feita no início do semestre letivo de 2011. Antes de solicitar às informantes que o respondessem, demos um pequeno esclarecimento sobre os objetivos lendo conjuntamente todas as assertivas e tirando as eventuais dúvidas, sobretudo

²⁵ Inventário de Estratégias para o Aprendizado de Línguas.

das alternativas que indicavam o grau de verdade da informação²⁶. Pedimos também que o IEAL fosse respondido no tempo livre das informantes. O instrumento de coleta foi entregue na semana seguinte à entrega do material referido. Seguindo as recomendações de Oxford, não fornecemos o perfil de análise das respostas, a fim de que não houvesse uma “contaminação” dos dados.

Para a análise do IEAL, organizaremos as respostas em tabelas, a fim de facilitarmos sua visualização. No questionário²⁷ idealizado por Oxford (1990), como já dissemos anteriormente, seis grupos de estratégias são investigados. Tendo em vista que analisaremos somente as estratégias de compensação e de memória, o nosso questionário contém apenas quinze assertivas, sendo nove para as de memória e seis para as de compensação. Vejamos as respostas:

²⁶ 1. NUNCA VERDADEIRA; 2 RARAMENTE VERDADEIRA; 3 ÀS VEZES VERDADEIRA; 4 FREQUENTEMENTE VERDADEIRA; 5 SEMPRE VERDADEIRA

²⁷ O questionário que utilizamos foi traduzido pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e está disponível no sítio <http://www.veramenezes.com/sill.htm>.

Tabela 1
Resultados do IEAL

Estratégias de Memória	Sílvia	Sophia
Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.	5	4
Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.	2	2
Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.	4	3
Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	1	4
Uso rimas para lembrar as novas palavras.	1	1
Uso <i>flashcards</i> para lembrar as novas palavras em inglês.	1	2
Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.	2	1
Freqüentemente faço uma revisão das lições.	5	5
Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.	5	4
TOTAL DA SEÇÃO	23 ÷ 9 = 2,5	26 ÷ 9 = 2,8

Legenda: 1. NUNCA VERDADEIRA; 2. RARAMENTE VERDADEIRA; 3. ÀS VEZES VERDADEIRA; 4. FREQUENTEMENTE VERDADEIRA; 5. SEMPRE VERDADEIRA

Tabela 2
Resultados do IEAL

Estratégias de Compensação	Sílvia	Sophia
Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.	4	4
Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.	1	4
Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.	1	2
Leio em inglês sem olhar cada palavra desconhecida no dicionário.	3	1
Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.	3	1
Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.	2	4
TOTAL DA SEÇÃO	14 ÷ 6 = 2,3	16 ÷ 6 = 2,6

Legenda: 1. NUNCA VERDADEIRA; 2. RARAMENTE VERDADEIRA; 3. ÀS VEZES VERDADEIRA; 4. FREQUENTEMENTE VERDADEIRA; 5. SEMPRE VERDADEIRA

Para a avaliação do uso de estratégias, é preciso retomar como funciona o processo de tabulação dos resultados. Em primeiro lugar, para cada seção, os números correspondentes às respostas devem ser somados. Em seguida, o resultado deve ser dividido pelo número de assertivas. No caso das estratégias de compensação, na tabela acima, são seis. As médias devem ser anotadas, logo em seguida, no que Oxford (1990) define como **Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira**²⁸. No referido perfil, há um gabarito de médias para serem comparadas com os resultados obtidos (vide Quadro 1, p. 17). Tanto no IEAL quanto no perfil que acabamos de citar, há instruções de todos os procedimentos descritos aqui. Entretanto, gostaríamos de frisar que para um resultado mais preciso, é necessário fazer a leitura com os informantes. Chamamos a atenção para isso porque em outras oportunidades que tivemos de aplicar o IEAL, meses antes de realizar nossa pesquisa, alguns alunos demonstravam dificuldade para entender as instruções, quando não havia um esclarecimento sobre essas antes da entrega. Aliás, essas recomendações constam também em Oxford (1990, p. 277).

²⁸ Este também traduzido pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e disponível no sítio <http://www.veramenezes.com/sillresp.htm>

A seguir, procederemos à análise, em seções distintas, das estratégias de memória, em primeiro lugar, e, logo em seguida, das compensatórias.

4.4.1 Análise dos resultados das estratégias de memória

De acordo com as médias do perfil de Oxford (1990) utilizadas para esta análise, nossas informantes tiveram resultado quase idêntico. Sílvia obteve média 2,5 e Sophia 2,8 (cf. Quadro 1). Essas médias demonstram que o uso das estratégias de memória do IEAL se dá de vez quando. Entretanto, achamos importante destacar as diferenças nas respostas de ambas e tecer considerações sobre as estratégias da seção, dividindo-as em relação à frequência com que são usadas.

No caso de Sílvia, quatro estratégias são sempre ou frequentemente usadas:

- a) Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês;
- b) Frequentemente faço uma revisão das lições;
- c) Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua;
- d) Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.

Observamos, a partir das respostas de Sílvia, que há uma ênfase na memória visual da informante. As respostas a e d estão em total sintonia com aquelas já evidenciadas no primeiro questionário (APÊNDICE F). Entretanto, essa e as demais convergências serão analisadas com maiores detalhes no momento da triangulação dos dados.

As estratégias usadas com menor frequência são as seguintes:

- a) Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada;
- b) Uso rimas para lembrar as novas palavras;
- c) Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las;
- d) Uso flashcards para lembrar as novas palavras em inglês;
- e) Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.

Nas estratégias elencadas acima, alguns aspectos devem ser destacados para justificar o pouco uso dessas ferramentas. No caso das rimas, por exemplo, nos parece pouco provável que um aluno de LI no início do seu curso possa ter tal conhecimento fonético-fonológico a fim de perceber as palavras que rimam ou não. Dessa forma, considerar essa estratégia como não sendo usada afetará sobremaneira o resultado do questionário aplicado. Além disso, a não utilização de tal estratégia não se deve a uma falha do aprendiz, mas tão somente ao seu

estágio de aquisição da língua. Já no tocante à estratégia sobre a dramatização de palavras novas, acreditamos que há uma conexão direta entre o uso e o estilo de aprendizagem do aluno. Nesse caso, do estilo chamado de sinestésico, ou seja, aquele que, de acordo com Brown (2007, p. 129), mostrará sempre “uma preferência por demonstrações e atividades que envolvam movimento corporal”²⁹.

As demais estratégias não usadas por Sílvia, a nosso ver, podem ser otimizadas a partir de um treinamento mais acentuado e com a ajuda de um professor que conheça a efetividade desse recurso pedagógico.

Em relação à Sophia, vejamos as estratégias de memória sempre ou frequentemente usadas:

- a) Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
- b) Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
- c) Frequentemente faço uma revisão das lições.
- d) Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Nesse ponto, há uma convergência no uso das duas informantes. A única diferença, entretanto, fica na habilidade de Sophia de aplicar a palavra numa possível situação do dia-a-dia, como demonstrado em *b*. Embora Oxford (1990) não seja clara como essa aplicação pode ser feita, entendemos perfeitamente como essa estratégia pode ser utilizada. Tomemos como exemplo a palavra *hotel*. Associando essa palavra a situações de férias, viagens, ou momentos de *role play*³⁰, nas quais se pode utilizar essa acomodação como tema da discussão, o aluno imagina quais perguntas utilizaria, como, por exemplo, *Where is the hotel?* Desde que o aluno já saiba como utilizar as perguntas *wh-* (who, why, where, etc). Temos aqui a utilização da estratégia de memória Colocando as palavras num contexto que, segundo Oxford (1990, p. 41), envolve uma certa forma de associação do contexto com a informação nova.

Vejamos agora, as estratégias de memória menos usadas por Sophia:

- a) Uso rimas para lembrar as novas palavras;
- b) Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las;
- c) Uso *flashcards* para lembrar as novas palavras em inglês;
- d) Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.

²⁹ “[...] a preference for demonstrations and physical activity involving bodily movement.”

³⁰ Nesse tipo de exercício, um contexto é estabelecido e os aprendizes assumem papéis distintos e passam a “atuar”, interagindo uns com os outros.

Como vemos, há uma convergência das respostas de Sophia e Sílvia, no tocante às estratégias menos usadas. Essa semelhança nas respostas indica que tais estratégias podem não fazer parte do leque de um aluno do nível iniciante. Sendo assim, como já chamamos a atenção em outro momento, faz-se necessário um treinamento para o uso dessas estratégias por parte desses alunos.

Seguiremos, agora, com a análise das estratégias de compensação.

4.4.2 Análise dos resultados das estratégias de compensação

Os resultados obtidos de Sílvia e Sophia, na média geral das estratégias de compensação, são bastante próximos em relação àqueles obtidos na análise das de memória. Mais uma vez, a média indica que o uso se dá de maneira pouco frequente, segundo os valores, sendo 2,3 para Sílvia e 2,6 para Sophia (cf. Quadro 1). Ainda assim, é preciso observar de forma detalhada, como já fizemos com as estratégias de memória, as estratégias cujo uso é frequente e aquelas raramente ou nunca usadas.

Diferentemente do que ocorreu na análise anterior com as estratégias de memória, há uma diferença significativa entre Sílvia e Sophia no uso das estratégias de compensação. Das seis estratégias elencadas, houve apenas um resultado idêntico e, nos demais, a diferença variou entre mínima e muito acentuada. Vejamos, em seguida, os resultados de cada uma das informantes.

Nas respostas de Sílvia, a única estratégia compensatória mais utilizada foi a seguinte:

- a) Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.

Embora não fique claro em que situações ou de que maneira ocorre essa “adivinhação” do significado, Oxford (1990, p. 49) destaca que o uso de pistas, tanto linguísticas como não-linguísticas, contribui nesse processo. No caso de Sílvia, as estratégias podem variar desde a simples observação da estrutura morfológica de uma palavra, comparando com a LM, como a da utilização do contexto para descobrir o sentido que foi atribuído à palavra desconhecida. Outros fatores podem também ser observados, tais como o conhecimento de mundo do aprendiz, o tópico da conversa ou o gênero textual em questão. Só para exemplificar, é possível inferir o significado da palavra *ad*, anúncio de jornal em inglês, se esta constar do título de uma seção de classificados de um jornal, cuja estrutura textual pode ser bastante conhecida do aluno.

O conjunto de estratégias compensatórias menos utilizadas por Sílvia é apresentado a seguir:

- a) Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
- b) Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
- c) Leio em inglês sem olhar cada palavra desconhecida no dicionário.
- d) Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
- e) Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.

De acordo com Oxford (1990) as estratégias compensatórias ajudam a utilizar a nova língua para a compreensão e produção de sentenças, mesmo quando há a falta de conhecimento de certos aspectos linguísticos. A estratégia apontada em a sofre a influência de um fator preponderante em nossa informante. Segundo suas próprias palavras durante conversas informais, Sílvia se apresenta como uma pessoa extremamente tímida, o que pode contribuir para a não utilização de gestos, a fim de compensar pelo desconhecimento de uma palavra no momento da interação com outros falantes. Em relação à estratégia c, de acordo com nossa experiência em sala de aula, torna-se difícil um aluno que esteja iniciando um curso de línguas não recorrer sempre ao dicionário para compreender palavras desconhecidas. Na verdade, o aprendiz precisa ser alertado da importância do uso da inferência para ler um texto em língua estrangeira. Para tanto, o professor precisa ajudar seus alunos a utilizarem o dicionário como uma ferramenta, ao invés de torná-lo uma “muleta”, isto é, impedindo que desenvolvam a capacidade de inferir, ainda que desconheçam algumas palavras de um texto. Não obstante, chama a nossa atenção que embora essa estratégia possa ser pouco ou quase nunca utilizada por um aluno iniciante, a nossa informante tente, ao menos, algumas vezes, ler um texto sem recorrer ao dicionário todas as vezes que se depara com uma palavra desconhecida.

Quanto às demais estratégias, acreditamos que com o devido treinamento elas podem ajudar nossa informante a utilizá-las de forma mais regular.

Sophia utiliza frequentemente as seguintes estratégias de compensação:

- a) Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
- b) Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
- c) Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.

O número maior de estratégias usadas de forma frequente por Sophia demonstra que estes recursos têm importante papel na compensação pela falta de conteúdo vocabular.

Entretanto, há três recursos implícitos no uso das ferramentas pedagógicas acima. O primeiro deles é com relação à inferência textual, presente na estratégia a, cuja referência já fizemos na análise das respostas de Sílvia. Em b, há a utilização do que em inglês é chamada de *body language*, isto é, a linguagem corporal (gestos, expressões faciais, sons etc.). E em c, Sophia se vale da utilização de sinônimos para expressar a mesma ideia na língua-alvo. Não podemos dizer ao certo se em todas as ocasiões a palavra utilizada é apropriada para comunicar a ideia pretendida, entretanto, a utilização dessa estratégia promove a fluência na língua-alvo porque evita que o aprendiz interrompa a comunicação pela falta do conhecimento linguístico.

Já em relação às estratégias raramente ou nunca usadas, temos o seguinte cenário:

- a) Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
- b) Leio em inglês sem olhar cada palavra desconhecida no dicionário.
- c) Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.

Para Sophia, a estratégia registrada em b, ao contrário de Sílvia, nunca é utilizada. Aqui é digno de destaque uma certa incoerência da informante no mesmo instrumento de investigação. Ao mesmo tempo em que afirma utilizar o contexto para descobrir os significados das palavras, diz que olha sempre o significado das palavras desconhecidas no dicionário. Apesar da evidente contradição, não foi possível determinar se ambas as estratégias são igualmente utilizadas ou se houve uma confusão por parte de nossa informante. Apesar disso, é possível dizer que utilizar o dicionário de forma recorrente sem nunca tentar inferir o significado das palavras, embora sendo uma atitude esperada do aprendiz de nível iniciante, pode retardar o desenvolvimento de sua proficiência.

Ainda em relação às estratégias menos utilizadas, o aspecto digno de nota é a diferença entre as duas informantes acerca do uso da estratégia compensatória em c. Sílvia relata utilizá-la pelo menos às vezes, enquanto que Sophia registrou nunca inferir o que o falante vai dizer em seguida. Acreditamos, mais uma vez, que há uma inadequação dessa estratégia a aprendizes do nível iniciante. Um aluno nesse nível é aquele que ou desconhece completamente a língua-alvo que deseja aprender ou tem pouco conhecimento acerca do seu sistema fonético-morfossintático, sem mencionar os de ordem pragmática e semântica. A fim de inferir o que outra pessoa vai dizer, é preciso ter um repertório vocabular significativo para conseguir imaginar o que poderá ser dito numa frase. Por exemplo, imaginemos a frase, em inglês, *Every time I go to a bar and the weather is hot I drink [...]*³¹. Na frase anterior, se estivermos falando do contexto brasileiro, durante o verão e essa frase for dita por um rapaz

³¹ Todas as vezes que eu vou ao bar e o tempo está quente eu bebo[...]

com idade entre 20 e 25 anos, só para dar um exemplo, uma das palavras que provavelmente preencheria a lacuna é *beer*, em português, cerveja. Para chegarmos a essa conclusão, são necessários conhecimento da cultura, no caso do Brasil da popularidade do consumo de cerveja por jovens do sexo masculino, além das outras possibilidades linguísticas que preencheriam satisfatoriamente a lacuna. Pois bem, no caso de inglês, essa inferência só poderia ser bem sucedida se, dentre outras palavras, o aluno já soubesse como dizer algumas bebidas em inglês, tais como cerveja, refrigerante, suco, dentre outras. Como vimos, para essa inferência não basta apenas conhecer o contexto linguístico, mas é preciso também contar com outros fatores de ordem extralingüística.

Após a análise dos inventários, comentaremos o próximo questionário aplicado.

4.5 Análise dos resultados do questionário de Rubin e Thompson (1994)

O questionário a ser analisado foi idealizado por Rubin e Thompson (1994) e está escrito originalmente em inglês. Embora não utilize a classificação de estratégias de compensação e de memória, identificamos no questionário aquelas que podem ser classificadas a partir da classificação de Oxford como sendo tais.

O objetivo do questionário, segundo os autores, é oferecer um instrumento de autoavaliação para os aprendizes. A partir dos escores obtidos, o aluno pode saber de que forma e com que frequência se utiliza das estratégias elencadas. Para tanto, o questionário está dividido em seis seções, quais sejam: gramática (cinco perguntas), vocabulário (cinco perguntas), prática oral (sete perguntas), compreensão oral (cinco perguntas), leitura (nove perguntas) e escrita (cinco perguntas), totalizando 36 perguntas. Para marcar as respostas, o aprendiz tem que assinalar entre números de 1 a 5 que indicarão com que frequência a estratégia é utilizada, seguindo a seguinte classificação: 5 sempre; 4 geralmente; 3 às vezes; 2 raramente e 1 nunca. Os resultados devem ser somados e comparados com as indicações demonstradas no guia a seguir.

Tabela 3
Guia adaptado para análise dos resultados (RUBIN; THOMPSON 1994, p. 74-78)

Gramática	Um escore entre 20-25 indica que suas estratégias para aprender gramática são efetivas. Um escore menor que 10 indica que você deve modificar a forma como aprende gramática.
Vocabulário	Um escore entre 10-25 indica que suas estratégias para aprender vocabulário são efetivas. Um escore menor que 10 indica que você deve modificar a forma como aprende palavras novas.
Prática Oral	Um escore entre 25-35 indica que suas estratégias para prática oral são efetivas. Um escore menor que 20 indica que você deve expandir o seu leque de estratégias para prática oral.
Compreensão Oral	Um escore entre 20-25 indica que você está usando estratégias eficazes para melhorar sua compreensão oral. Se seu escore for menor que 15, você deve melhorar suas técnicas de compreensão oral.
Leitura	Se seu escore está entre 35-45, você está usando estratégias de leitura eficazes. Se seu escore é menor que 25, você deve melhorar suas técnicas de leitura.
Escrita	Se seu escore está entre 20-25, você está usando estratégias de escrita eficazes. Se seu escore é menor que 15, você precisa melhorar suas estratégias de escrita.

Com exceção da seção das estratégias de vocabulário, não há qualquer tipo de menção ao aprendiz que obtém escores não contemplados no guia. Caso um aluno qualquer atinja a pontuação 17 na seção de gramática, de que forma classificaremos seu resultado? Não sabemos a razão de tal omissão, ainda assim, caso fique evidenciado que nossas informantes obtiveram resultados não contemplados no guia de análise, concluiremos que esses dados apontam para a ocorrência de um processo de otimização do uso dessas estratégias.

Apresentaremos, logo em seguida, a pontuação obtida por nossas informantes, Sílvia e Sophia, em cada seção.

Tabela 4
Resultado do Questionário (RUBIN; THOMPSON, 1994)

Seções do Questionário	Escore de Sílvia	Escore de Sophia
GRAMÁTICA (20-25 – escore alto) (<10 – escore baixo)	19	20
VOCABULÁRIO (10-25 – escore alto) (<10 – escore baixo)	14	14
PRÁTICA ORAL (25-35 – escore alto) (<20 – escore baixo)	21	22
COMPREENSÃO ORAL (20-25 – escore alto) (<15 – escore baixo)	18	14
LEITURA (35-45 – escore alto) (<25 – escore baixo)	33	36
ESCRITA (20-25 – escore alto) (<15 – escore baixo)	15	18

Os resultados obtidos demonstram que nossas informantes estão usando estratégias para o estudo de gramática e de aprendizagem do vocabulário de forma eficaz, de acordo com os pressupostos do guia acima descrito. Em relação à leitura, a diferença de dois pontos entre a pontuação máxima no guia e o escore de Sílvia não pode ser considerada tão significativa. Além disso, como já dissemos, não há nenhuma menção para as pontuações muito próximas dos escores considerados como eficazes.

Em relação ao uso das demais estratégias, entretanto, os escores apontam que Sílvia e Sophia precisariam efetuar uma mudança na forma de utilizar esses recursos pedagógicos. No caso da prática oral, de acordo com as respostas do questionário, há a necessidade de intensificação do uso dessas estratégias. Já no tocante à escrita e a compreensão oral, entendemos que há uma inadequação do questionário em relação aos aprendizes que estão começando o seu processo de aprendizagem de uma LE. Não achamos razoável exigir um domínio “eficaz” da escrita para alunos iniciantes de um curso de línguas estrangeiras. Aliás, no questionário acima exposto as perguntas referentes a “tópico”, “esquema”, “primeira versão” ou ao gênero textual a ser usado, supõem um aprendizado anterior sobre esses conceitos e o que eles significam. Além disso, a escrita é uma habilidade aperfeiçoada com a ajuda do professor, cujo trabalho deve favorecer o surgimento de estratégias para a pré-escrita, edição e produção da versão final de qualquer texto. No tocante à compreensão oral, não são raros os alunos que reclamam que os falantes da língua a ser aprendida falam sempre numa velocidade fora do “normal”. Mesmo sabendo que essa dificuldade inicial faz parte do processo de aprendizagem, devemos destacar também que a qualidade dos sistemas de som utilizados para os exercícios de compreensão oral nem sempre favorece uma boa compreensão do que está sendo dito, ainda que fosse em língua materna. Sendo assim, o questionário deveria conter perguntas que, de alguma forma, respeitassem os níveis dos alunos. Entretanto, ao que parece, inexistente essa preocupação no instrumento utilizado.

Afora as inadequações do questionário de Rubin e Thompson (1994), acreditamos que é possível registrar, a partir dos resultados, que Sílvia e Sophia, respeitadas as habilidades de cada uma, obtiveram escores que demonstram o uso muito próximo do ideal de EA.

A seguir, destacaremos as estratégias de compensação e de memória presentes no questionário dos autores supracitados, embora não tenham sido classificadas dessa maneira. Ao mesmo tempo, indicaremos com que frequência essas estratégias são usadas por Sílvia e Sophia em cada uma das seis seções presentes, para, logo em seguida, tecer considerações a partir dos dados apresentados nos quadros.

Quadro 11
Seção Gramática

Perguntas do Questionário (RUBIN; THOMPSON, 1994)	Estratégia segundo Oxford (1990)	Frequencia Sílvia	Frequencia Sophia
Quando está estudando gramática, você procura por padrões ou regras e faz relação com o que você já sabe dessa estrutura?	Memória	Às vezes	Sempre
Quando está estudando gramática, você se utiliza dos conhecimentos da gramática de sua própria língua ou de outras já aprendidas para entender as regras da língua que você está aprendendo?	Memória	Às vezes	Às vezes
Você tenta usar os padrões de sentenças da língua que você está estudando?	Memória	Geralmente	Geralmente
Quando você não sabe ou não se lembra de uma estrutura que você precisa, você usa uma que já sabe ou uma combinação de estruturas mais simples?	Memória Compensação	Geralmente	Geralmente

Quadro 12
Seção Vocabulário

Perguntas do Questionário (RUBIN; THOMPSON, 1994)	Estratégia segundo Oxford (1990)	Frequencia Sílvia	Frequencia Sophia
Você tenta se lembrar de palavras usando-as num contexto, isto é, numa conversa ou quando escreve um texto?	Memória	Raramente	Geralmente
Você tenta organizar as palavras que você tem que aprender em grupos?	Memória	Raramente	Raramente
Depois de terminar de estudar um grupo ou lista de palavras, você verifica se você as aprendeu?	Memória	Geralmente	Às vezes
Você associa as palavras novas que aprende com aquelas que você já sabe?	Memória	Às vezes	Às vezes
Você revisa periodicamente o vocabulário aprendido?	Memória	Às vezes	Raramente

Quadro 13
Seção Prática Oral

Perguntas do Questionário (RUBIN; THOMPSON, 1994)	Estratégia segundo Oxford (1990)	Frequencia Sílvia	Frequencia Sophia
Se você tem que memorizar um diálogo para ser falado em sala, você ensaia a situação mentalmente?	Memória	Geralmente	Sempre
Se você tem que memorizar um diálogo para ser falado em sala, você ensaia com outro colega?	Memória	Sempre	Geralmente
Quando você está numa loja ou restaurante você tenta imaginar a linguagem que usaria na língua estrangeira, naquela situação?	Memória	Nunca	Raramente
Quando você não sabe como dizer algo na língua estrangeira, você tenta dizer a mesma coisa de outra maneira?	Compensação	Raramente	Às vezes
Quando você não sabe como dizer algo na língua estrangeira você diz outra coisa qualquer?	Compensação	Às vezes	Raramente
Quando você não sabe com dizer algo na língua estrangeira, você pede ajuda ao colega?	Compensação	Geralmente	Geralmente

Quadro 14
Seção Compreensão Oral

Perguntas do Questionário (RUBIN; THOMPSON, 1994)	Estratégia segundo Oxford (1990)	Frequencia Sílvia	Frequencia Sophia
Você tenta adivinhar se você não entende completamente o que está sendo dito em língua estrangeira?	Compensação	Às vezes	Nunca
Você usa o seu conhecimento de mundo para entender uma conversa, filme, ou programas de rádio ou TV em língua estrangeira?	Compensação	Às vezes	Às vezes
Quando você não entende algo, você diz para a pessoa o que exatamente não entendeu?	Compensação	Geralmente	Geralmente
Quando você não entende completamente o que foi dito, você faz um resumo do que entendeu e checka com a pessoa se foi aquilo mesmo que ela disse?	Compensação	Geralmente	Raramente

Quadro 15
Seção Leitura

Perguntas do Questionário (RUBIN; THOMPSON, 1994)	Estratégia segundo Oxford (1990)	Frequencia Sílvia	Frequencia Sophia
Você usa o contexto para entender partes não compreendidas do texto?	Compensação	Geralmente	Sempre
Você usa o seu conhecimento acerca do assunto para entender partes não compreendidas?	Compensação	Geralmente	Sempre
Você usa o seu conhecimento de gramática para descobrir o significado de sentenças ou partes de sentenças?	Compensação	Geralmente	Geralmente
Você compara as palavras no texto que são similares com as da sua língua ou de quaisquer outras que você tenha aprendido para compreender o significado de palavras desconhecidas?	Compensação	Sempre	Geralmente
Você leva em consideração o contexto para entender palavras desconhecidas?	Compensação	Às vezes	Às vezes
Você leva em consideração o contexto quando procura palavras desconhecidas num dicionário?	Compensação	Geralmente	Às vezes
Você lê o texto todo para ter uma ideia geral do que se trata?	Compensação	Às vezes	Sempre
Você usa os elementos textuais, tais como título, ilustrações, <i>layout</i> , dentre outros, para saber do que trata o texto?	Compensação	Geralmente	Sempre

Quadro 16
Seção Escrita

Perguntas do Questionário (RUBIN; THOMPSON, 1994)	Estratégia segundo Oxford (1990)	Frequencia Sílvia	Frequencia Sophia
Você tenta usar o vocabulário e a gramática que você já sabe em vez de pesquisar a maioria das palavras no dicionário?	Compensação	Geralmente	Geralmente

Nos quadros anteriores podemos observar que não há um equilíbrio entre estratégias de compensação e de memória no questionário de Rubin e Thompson (1994). Das 36 perguntas do questionário, identificamos como estratégias de compensação ou de memória 28 itens do instrumento em questão, distribuídos da seguinte maneira: na seção “gramática”, 3 estratégias de memória e 1 de compensação (cf. Quadro 11); na seção “vocabulário”, 5 de memória (cf. Quadro 12); na seção “prática oral”, 3 de memória e 3 de compensação (cf. Quadro 13); na seção “compreensão oral”, 4 de compensação (cf. Quadro 14); na seção “leitura”, 8 de compensação (cf. Quadro 15) e na seção “escrita”, 1 estratégia de compensação (cf. Quadro 16). Portanto, chegamos ao seguinte resultado: 17 estratégias de compensação e 11 de memória.

Com relação à frequência do uso dessas estratégias, Sílvia e Sophia apresentaram resultados bastante parecidos. As divergências, por outro lado, merecem algumas considerações. Na seção “vocabulário”, por exemplo, na primeira pergunta (cf. Quadro 1), que visa ao uso da memória e do contexto para utilização do vocabulário as respostas das informantes foram diametralmente opostas. Sílvia “raramente” faz uso da estratégia, enquanto que Sophia “geralmente” a usa. Na última pergunta do quadro, que trata da revisão periódica do vocabulário aprendido, Sílvia apresenta um resultado mais próximo do ideal, já que se utiliza desse recurso “às vezes”, ao contrário de Sophia que relatou que este uso é feito “raramente”. Esses dados, analisados dessa maneira, podem indicar que o uso dessas estratégias por Sílvia e Sophia está longe do ideal. Entretanto, de acordo com os escores apresentados por ambas, essa assertiva não se sustenta (vide Tabela 4), visto que seus resultados estão dentro da faixa de escores considerados como altos.

De forma geral, o uso de estratégias de compensação e de memória pode ser considerado satisfatório, se levarmos em consideração o nível em que se encontram nossas informantes. Mesmo sem ter um prévio conhecimento sobre estratégias, Sílvia e Sophia conseguiram expressar de que forma e com que frequência se utilizam desses recursos pedagógicos para buscarem avançar no seu processo de aprendizagem.

Analisaremos, em seguida, os dados obtidos através das entrevistas registradas em áudio e vídeo.

4.6 Análise das entrevistas

4.6.1 Análise das entrevistas sobre o IEAL

As entrevistas que realizamos foram feitas nas dependências do NELG, após as aulas e previamente agendadas com as informantes. Duas aconteceram no primeiro semestre de 2011 e as demais no segundo semestre do mesmo ano letivo, sendo que com cada informante fizemos duas entrevistas. A primeira, realizada em 17 de abril de 2011, mais ou menos no meio do semestre letivo, foi feita para que as informantes pudessem acrescentar informações às respostas dadas ao IEAL. É importante esclarecer que embora o roteiro fosse o mesmo, deixamos as entrevistadas à vontade para responder as perguntas, o que ocasionou numa diferença no tempo de cada entrevista.

A nossa primeira entrevistada foi Sílvia e nossa conversa durou seis minutos e seis segundos. Iniciamos perguntando sobre a estratégia de memória *Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las*, já que nos chamou a atenção o fato dessa estratégia ser pouco usada. Eis a resposta que obtivemos de Sílvia:

Porque assim//eu não pratico muito a escrita /eu me preocupo mais com a questão da pronúncia/ até porque a escrita eu tenho mais facilidade/ de/ decorar a escrita/ do que a pronúncia/ então minha maior preocupação é a pronúncia.

A fala de nossa informante revela algo interessante sobre o pouco uso dessa estratégia. No caso em questão, ela nos diz que não utiliza esse recurso pedagógico por causa de sua familiaridade com a escrita da língua inglesa. Nesse sentido, considerar esse pouco uso como uma “falha” do aprendiz não é uma análise acertada, ou seja, uma simples resposta negativa à pergunta não indica, necessariamente, que o aprendiz não use a estratégia porque a desconhece. Pode acontecer desse uso já estar consolidado e, portanto, que a estratégia não seja digna de atenção, acontecendo, portanto, de forma inconsciente.

Em relação às estratégias de compensação, Sílvia faz um comentário sobre a estratégia *Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos*, cuja resposta dada ao IEAL demonstrou que essa não nunca era utilizada:

Porque eu tenho dificuldade de fazer mímica /de fazer gestos/ quando é [algo] assim// que mais fácil tipo [...] quando é uma coisa que eu não consigo//não imagino um mímica pra aquilo eu não faço.

A baixa qualidade do áudio não contribui para uma captação total da resposta. Ainda assim, podemos notar que a mímica só não é feita para palavras que sejam difíceis de serem representadas por este recurso. Nesse sentido, a marcação da assertiva como nunca utilizada,

representa um equívoco na compreensão ou na representação da resposta, o que só ficou claro depois da realização da entrevista.

Com Sophia utilizamos a mesma metodologia pra esclarecer aspectos do IEAL. Nessa entrevista, o tempo total foi de quatro minutos e vinte e seis segundos. Na maioria das respostas, nossa informante apenas confirmava os resultados do IEAL, não tecendo maiores comentários acerca das assertivas. Ficamos com receio que Sophia estivesse cansada, entediada ou incomodada com a entrevista. No entanto, essa impressão foi logo desfeita durante a entrevista, sem nenhuma motivação ou intervenção nossa, quando Sophia pede para não estranhar o jeito dela que “era assim mesmo”. Apesar disso, obtivemos um dado que não foi evidenciado nas assertivas do IEAL. Quando perguntamos a Sophia em que contexto ela usava a estratégia de memória Faço conexões do som de uma palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la, já que a informante disse usar essa estratégia às vezes, eis a sua resposta:

[Faço isso] com música.

Na taxonomia de Oxford (1990) não há qualquer menção ao uso dessa estratégia valendo-se de outros recursos. Aqui nossa informante talvez tenha criado uma nova estratégia pra memorização de palavras: usar a música em inglês para fazer associação entre o som da melodia e a palavra, como forma de retenção de vocabulário. Em geral, alunos quando reportam o uso da música relatam utilizá-la como forma de melhorar a pronúncia ou até a escrita, mas nunca tivemos conhecimento da utilização desse recurso como uma estratégia de memória.

Com relação às assertivas das estratégias compensatórias, um dos comentários de Sophia sobre a estratégia raramente usada, a saber, Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês, foi bastante elucidativo. Perguntada sobre a razão de usar pouco tal estratégia, a informante respondeu:

Eu tenho vergonha.

Essa resposta parece sugerir um certo receio de nossa informante em não se arriscar no ambiente da sala de aula, por temor talvez do julgamento dos outros colegas no momento que não se chega a um resultado esperado. Oxford (1990) fala de estratégias afetivas, pensando, provavelmente, nessa possibilidade, mas não faz nenhuma relação com as estratégias compensatórias. É preciso, portanto, perceber que a utilização dessas estratégias vai depender de diversos fatores de ordem extralinguística e que merecem ser considerados.

4.6.2 Análise das entrevistas do questionário sobre o uso de estratégias

Em 07 de outubro de 2011, segundo semestre letivo do NELG, realizamos a segunda entrevista com nossas informantes. Assim como na primeira, o ambiente escolhido foi as dependências do NELG e a realização ocorreu depois das aulas. Nessa seção de entrevistas, queríamos verificar as respostas dadas ao primeiro questionário, aplicado logo quando fizemos a seleção das informantes. Da mesma maneira que procedemos com a primeira entrevista, deixamos Sílvia e Sophia bastante à vontade e sem uma limitação do tempo, apenas seguindo a mesma metodologia de checar as respostas dadas no questionário em questão. Apesar de o questionário conter três perguntas, nas entrevistas só foram checadas as informações das duas primeiras, já que versavam sobre as estratégias de memória e de compensação, objetos de nosso estudo. Vejamos a primeira pergunta com as respostas de nossas informantes:

Que tipo de estratégias você utiliza para memorizar palavras e/ou expressões em inglês durante as aulas de língua inglesa?

Sílvia – Procuo sempre associá-las às palavras da língua portuguesa e escrevo a maneira como são pronunciadas também com o som do português. Por exemplo: How are you? (Rau are iú?)

Sophia – Geralmente procuro prestar a atenção na forma que as palavras ou expressões estão escritas. Partindo desse princípio, uso minha capacidade de memorizar coisas ou objetos pelo visual.

Após reler a resposta dada, perguntamos a Sílvia se ela ainda utilizava essa estratégia relatada. Eis a sua resposta:

Parei.///Até o semestre passado eu fazia isso/. Esse semestre,/ eu parei.// Acho que por causa do nível tá mais avançado,/ aí eu to procurando desvincular um pouco do português/ pra ver se eu consigo realmente aprender/, porque é uma outra língua.// E aí eu procuro sempre ficar atenta ao professor, a pronúncia com ele fala e tento repetir/ e fico em voz baixa repetindo, repetindo, e quando chego em casa organizo também.

Notamos nessa resposta de Sílvia que há uma mudança no uso da estratégia para a retenção de vocabulário. Como destacado na resposta, talvez por influência do professor, a nossa informante busca não se utilizar dos padrões linguísticos da sua LM para compará-los com a língua-alvo. O foco passa a ser na compreensão oral, sobretudo na forma como o professor, sujeito modelo para a utilização da norma culta da língua, pronuncia as palavras. Um ponto a ser considerado aqui é a percepção na mudança do nível estudado. Sílvia percebe que há uma mudança entre o semestre anterior e aquele em que está estudando, talvez por

conta de novos tópicos de gramática e do novo vocabulário e isso faz mudar sua abordagem para o uso das estratégias de memória.

Sophia, por seu turno, não chega a acrescentar informações novas, apenas confirma que continua se utilizando dessa estratégia para o aprendizado do vocabulário. O foco, como já dito na análise anterior do mesmo questionário, está na forma das palavras. Entretanto, nossa informante enfatiza que essa é a única forma de que ela dispõe para aprender um vocabulário novo.

Sigamos para a segunda pergunta do questionário, que procurava investigar o uso de estratégias compensatórias, e as respostas das informantes:

Qual(is) estratégias você utiliza quando precisa dizer ou escrever algo em inglês que você não tenha aprendido ainda?

Sílvia – Tento pronunciar a palavra sempre utilizando o som de cada letra do alfabeto inglês, mas nem sempre sai legal, pois algumas letras não têm o som delas pronunciados em certas palavras. Com relação à escrita, escrevo de acordo com o som que ouço.

Sophia – Tento fazer algum tipo de ligação com palavras que já conheço.

Após a leitura da resposta de Sílvia, perguntamos a ela se continuava a usar esse recurso e a resposta foi a seguinte:

Continuo assim.// É tanto que eu peguei//, ultimamente peguei o dicionário pra ver essa questão da pronúncia da// da letra do alfabeto/, né,/ e vejo que realmente tem algumas palavras que// que são diferentes, mas essas palavras que são diferentes acho que [são] minoria// não cheguei essa conclusão total, mas eu acho que são minoria/ a maioria que vejo realmente tem o som da letra do alfabeto.”

Para compensar pela falta de conhecimento da pronúncia de palavras, Sílvia nos diz que continua sua investigação, a fim de saber se há uma relação direta entre os sons representados pelas letras do alfabeto em inglês com a pronúncia das palavras, recorrendo ao dicionário, fato que não foi evidenciado em sua resposta. Aqui podemos identificar a estratégia compensatória da associação. Nossa informante está buscando entender se há uma relação direta entre a pronúncia das palavras e os sons representados pelas letras que as compõem. A conclusão parcial a que chegou é que o conjunto de palavras que podem ser pronunciadas apenas pelo conhecimento dos sons do alfabeto é maioria. Essa observação, embora passiva de certas correções, parece-nos apontar para uma tentativa de Sílvia de ir além daquilo que é aprendido em sala de aula e do que é exposto pelos materiais didáticos, isto é, a busca de outros recursos pedagógicos para otimizar seu processo de aprendizagem.

Sophia confirma a utilização da estratégia compensatória da associação, apontada no questionário, mas adiciona um comentário de como procede no uso dessa estratégia:

Principalmente com música[...] Eu canto com a letra.

A forma como essa estratégia é utilizada por Sophia não se encontra descrita na taxonomia de Oxford (1990). Nossa informante, para compensar pela falta de conhecimento de algo ainda não aprendido, recorre às músicas, certamente a canções em inglês, para fazer uma associação entre o que foi aprendido e aquilo que é desconhecido. Não fica claro como essa associação se dá. De qualquer forma, a utilização dessa estratégia é, sem dúvida, algo novo e que merece ser analisado e investigado com a devida atenção, visto que se trata de uma nova estratégia utilizada por nossa informante e que, sem dúvida, é um instrumento potencializador do aprendizado da língua. Além disso, essa resposta evidencia a importância da utilização de letras de músicas no processo de aprendizagem, dado seu caráter lúdico e o seu fácil acesso, sobretudo através da internet.

Finalizada a nossa análise acerca das entrevistas, seguiremos para as notas de observação de aula realizadas durante o nosso estudo.

4.7 Análise das notas de observação de aulas

Foram realizadas duas observações de aula durante a realização de nosso estudo, sendo uma em cada semestre letivo do ano de 2011. Para tanto, solicitamos a autorização dos docentes das referidas turmas, no que fomos atendidos. Esclarecemos ainda para os professores que não se tratava da observação de suas aulas, mas de nossas duas informantes Sílvia e Sophia que, em ambos os semestres, eram colegas de sala. Além disso, pedimos aos docentes que não fizessem qualquer menção sobre nossa observação e que dissessem aos alunos que se tratava da realização de uma pesquisa. Antes das observações, fizemos questão de informar a Sílvia e Sophia quando estaríamos presentes as aulas, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento para ambas. Realizamos, portanto, uma observação direta para identificar o uso das estratégias em sala de aula, de acordo com os pressupostos de coleta de evidência destacados por Yin (2010, p. 136).

Ao optarmos pela observação em sala de aula, sabíamos de antemão que não seria possível a identificação das estratégias de memória, visto que muitas dessas não podem ser observadas a olho nu. Por outro lado, as estratégias compensatórias podem ser identificadas e são passíveis de observação.

Em nossas notas de campo, ficou evidenciado o uso de estratégias de compensação por parte de Sílvia e Sophia, embora de formas distintas. Sílvia, ao longo das aulas observadas, utilizava a LM como recurso para o desconhecimento de expressões ou quando não entendia exatamente o que era dito. Entretanto, o uso dessa estratégia por nossa informante não é o mesmo descrito por Oxford (1990). Na verdade, a autora diz que essa estratégia compensatória é um recurso para ser utilizado quando se desconhece uma das palavras a serem ditas numa frase e não com a frase inteira. Nesse ponto, discordamos de Oxford porque achamos que isso não pode ser aplicado quando lidamos com um aluno no nível iniciante. Mesmo sabendo algumas palavras foras de contexto, pode ser ainda difícil para esse aluno construir uma frase que tenha sentido. Apesar disso, não podemos deixar de destacar que o uso indiscriminado dessa estratégia pode trazer certo prejuízo à proficiência na língua-alvo. No caso de Sophia, o uso se deu de acordo com o que supõe Oxford (1990), isto é, todas as vezes em que não sabia alguma palavra na LI, usava a LM como parte complementar da frase.

Outro aspecto que merece destaque é o uso da estratégia compensatória Pedindo ajuda. Nas duas aulas observadas, notamos que Sílvia sempre recorria a Sophia quando não entendia algo que o professor dizia. Sophia, por sua vez, recorria aos outros colegas ou ao professor para realizar o mesmo intento.

Das observações feitas, chegamos à conclusão que as estratégias de compensação utilizadas por nossas informantes são recursos pedagógicos eficientes no processo de aprendizagem, pois ajudam a superar as barreiras da falta de conhecimento e ainda promovem a cooperação entre alunos na sala de aula.

Finalizada essa etapa de nosso estudo, apresentamos, a seguir, a análise das narrativas.

4.8 Análise das narrativas

Em meados do segundo semestre letivo de 2011, pedimos à Sílvia e Sophia que nos relatassem como se deu o primeiro contato com a língua inglesa. O nosso intuito era de investigar quais estratégias foram utilizadas naquela época, bem como as que ainda fazem parte do repertório de nossas informantes. Solicitamos a ambas que descrevessem essa história através de uma narrativa escrita. Passados alguns dias, nossas informantes entregaram as narrativas que se seguem, começando por Sílvia:

O inglês na minha vida

O meu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola quando ingressei no ensino fundamental I. As aulas abarcavam apenas a gramática e o vocabulário da língua. A pronúncia não era praticada com frequência e, quando solicitada, consistia na mera repetição da pronúncia produzida pelo professor. Este ensinava com o auxílio do quadro negro e raramente utilizava letras de música. Como não existiam materiais para os alunos acompanharem, acabávamos copiando muito. Nesse período, embora tirasse boas notas, senti que minha aprendizagem não foi tão significativa, pois memorizava com o intuito de passar na disciplina e quando passava para o ano escolar seguinte, não lembrava muita coisa. Essa dificuldade ocorria devido à negligência com os estudos relacionados ao inglês, pois estudava na sala, durante as aulas e quando iria ocorrer provas. Além disso, considerava o inglês muito difícil de falar, ler e compreender.

Iniciando o Ensino Médio, apenas nos dois primeiros anos estudei inglês como disciplina. Nesse momento, o ensino do inglês não foi diferente do estudado no ensino fundamental. Depois de concluir o Ensino Médio não me dediquei ao inglês, mesmo que em casa. Às vezes, conversava com um primo que conhece e fala a língua inglesa fluentemente, desabafando a minha vontade de aprendê-la, mas o bloqueio não me permitia tomar a iniciativa de começar a estudar seriamente.

Atualmente, no Ensino Superior, tenho um curso de inglês pelo NELG-UFBA e estou determinada a aprender essa língua. Utilizo algumas estratégias para estudar, compreender e falar a língua. Tem sido desafiador, pois ainda tenho a ansiedade, a impaciência e a timidez que bloqueiam meu avanço na compreensão e conversação do inglês. Apesar desses obstáculos, procuro focalizar meu pensamento na importância que essa língua tem no dia-a-dia, visto que, a mesma encontra-se entrelaçada à identidade e cultura de um povo. Dessa forma, aprender uma língua estrangeira é também aprender um novo espaço sociocultural.

Mesmo não tendo boas experiências com a língua inglesa, ainda sim, procuro sempre torná-la mais atraente e próxima para que eu tenha êxito na minha formação pessoal e profissional.

O relato de Sílvia revela que seu contato inicial com a língua inglesa não foi diferente de muitos alunos do Ensino Fundamental que frequentam a escola pública. Como já sabemos, nessas aulas há uma ênfase excessiva à gramática e ao vocabulário. A escrita se resume, basicamente, a feitura de trabalhos escolares ou a resolução de exercícios. Há pouca ou quase nenhuma prática oral e inexistem, em muitos contextos, exercícios de compreensão oral. Embora que raramente, de acordo com o relato, os professores de Sílvia se utilizavam de letras de músicas. Apesar de não ficar claro como essas canções eram usadas, não é incorreto afirmar que, dada a ênfase em aspectos gramaticais, as músicas tenham servido para a consolidação dessas regras e do vocabulário, ficando talvez de fora a prática oral e o desenvolvimento da compreensão oral.

No tocante ao uso de estratégias, Sílvia se utilizava das estratégias de memória para obter resultados positivos nas provas, o que resultou em boas notas, apesar de nossa informante não achar sua aprendizagem significativa. Talvez essa frustração de nossa informante tenha sido motivada por sua dificuldade com a disciplina escolar e por achar “o inglês muito difícil de falar, ler e compreender”.

No Ensino Médio, ainda segundo o relato de Sílvia, não houve mudança significativa de cenário. Além disso, ela acrescenta que sua motivação não era grande e que isso contribuiu para que ficasse bloqueada, talvez causado por certa timidez ou pelo medo de errar, sobretudo em frente aos colegas na sala de aula.

Com relação à sua situação atual com a LI, Sílvia nos diz que utiliza algumas estratégias para “estudar, compreender e falar a língua”. Isso indica que figuram entre esses recursos as estratégias de memória e de compensação, já que a função dessas é ajudar na memorização e compensar pela falta de conhecimento. Sendo assim, tais recursos pedagógicos vêm contribuindo de forma significativa para o aprendizado de nossa informante.

Vejamos, a seguir, o que nos diz Sophia sobre o seu contato com a língua inglesa ao longo dos anos:

Meu contato inicial com a língua inglesa se deu no ensino fundamental da escola pública, nesse período eu achava divertido aprender, ou melhor, estudar uma língua diferente, afinal de contas é preciso considerar o déficit do ensino público. Tive professores com as mais diversas metodologias, um achava importante utilizar dinâmicas nas aulas, outros preferiam utilizar só provas e testes. Gostava das dinâmicas elaboradas, mas preferia mesmo fazer prova escrita, pois dessa forma não ficaria tão constrangida de falar inglês em público.

No ensino médio a aula de inglês já não me estimulava tanto, eram extremamente maçantes, sem novidades, não aguentava mais ouvir falar em verbo *to be*. Acredito que foi nesse período que passei a criar uma repulsa pela língua, essa questão é um tanto estranha, adoro ouvir músicas em inglês, gosto de bandas norte-americanas, mas quando se trata de me comunicar em inglês a questão é bem mais complexa. Já fiz uma oficina de três meses de inglês instrumental no CEAO (Centro de Estudos Afro Orientais) que não funcionou muito, o legal foi que aprendi algumas técnicas para ler textos em inglês que procuro utilizar quando necessário. Agora to fazendo o NELG que mais parece uma tortura só permaneço no curso, pois preciso muito aprender essa língua por uma questão profissional, por obrigação mesmo. Às vezes tenho a sensação que não sei nada da língua estou no curso há dois anos, falo e escrevo pouco o inglês, acredito que isso acontece por não ter muito tempo para praticar além de não ter prazer nenhum em aprender essa língua.

Hoje para tentar quebrar a barreira que existe entre eu e a língua procuro nos meus raros intervalos de tempo utilizar como estratégia de estudo - ouvir músicas juntamente com a letra, isso ajuda muito na memorização das palavras. Tô sempre tentando fazer associações de palavras contextualizando-as, fora isso só me resta à memória visual mesmo, geralmente procuro memorizar a escrita das palavras, isso funciona, mas é algo momentâneo, eu consigo memorizar para fazer as provas do curso e depois se eu não utilizar mais acabo esquecendo. Daí resulta a minha frustração e a pergunta que não quer calar: continuar ou não no curso? Vou deixar para decidir isso semestre que vem caso eu consiga passar de nível.”

O relato de Sophia traz um dos motivos pelos quais muitos alunos acabam por não gostar da língua inglesa. A insistência no chamado verbo *to be*, até hoje, faz parte do relato de muitos aprendizes que dizem não gostar da LI. Note-se que no início do seu contato com a língua, a motivação de nossa informante parecia ser muito grande. Talvez essa motivação primeira, aliada ao uso de EA tenha contribuído para o seu desenvolvimento, ainda de que

forma tímida no Ensino Fundamental, fato que mudou significativamente no Ensino Médio, de acordo com o relato apresentado. Ainda assim, notamos o uso de estratégias de memória de forma significativa com a utilização de músicas para memorização das palavras dessa língua.

Já em relação ao uso de estratégias de compensação, o seu uso foi incentivado a partir do curso de inglês instrumental em que Sílvia aprendeu “técnicas para ler em inglês”, sobretudo para a leitura de textos. Essas técnicas podem ter contribuído para compensar pela falta de conhecimento vocabular de nossa informante, no momento da leitura de um texto, já que Sílvia ainda se encontra no nível iniciante do seu aprendizado.

É importante destacar que, ao contrário de Sílvia, Sophia demonstra certa angústia em relação ao aprendizado da língua, chegando a se perguntar se vai ou não continuar no curso. Sua frustração é por não conseguir utilizar de forma satisfatória as estratégias de memória, já que acaba esquecendo os assuntos estudados. Esse fato sugere que nossa informante precisa de um acompanhamento mais sistematizado, sobretudo quanto ao uso das estratégias de memória.

Os relatos de Sílvia e Sophia são instrumentos ricos para a análise de outros fatores que influenciam no processo de aprendizagem de uma LE, a saber: motivação, crenças, dentre outros. Nesse nosso trabalho, no entanto, essas questões não serão abordadas porque não fazem parte do nosso objeto de estudo.

No próximo tópico, faremos a triangulação dos dados obtidos, relacionando-os com o nosso referencial teórico, sempre que possível.

4.9 Triangulação dos dados

Para a realização deste estudo de caso e levando em conta que era preciso a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, a fim de garantir confiabilidade à pesquisa, de acordo com que postula Yin (2010), dentre outros, lançamos mão de questionários, entrevistas, observações de aula e narrativas para acompanharmos processo de aprendizagem de Sílvia e Sophia, ao longo de dois semestres letivos. O objetivo era levantar o maior número de dados possíveis para demonstrar o uso de estratégias de compensação e de memória por parte de nossas informantes.

Iniciamos nossa pesquisa aplicando o questionário sobre o uso de estratégias de compensação e de memória, além de verificar qual a importância desses recursos para as participantes do estudo. Logo em seguida, aplicamos o IEAL, a fim de observar quais

estratégias de compensação e de memória eram mais utilizadas. Após esses procedimentos, realizamos uma entrevista a fim de confirmar e obter outras respostas não obtidas pelo IEAL. Aplicamos, então, o questionário de Rubin e Thompson (1994), para ratificar o uso das estratégias de compensação de memória. Com o intuito de checar as informações e dirimir dúvidas sobre o primeiro questionário referente ao uso de estratégias, procedemos à segunda entrevista. Por fim, reunimos as narrativas sobre o processo de aprendizagem de Sílvia e Sophia, objetivando conhecer o histórico de nossas informantes durante o aprendizado da língua inglesa.

Depois da análise dos dados que foram gerados, é preciso, então, destacar os aspectos apontados pelos resultados. Através do questionário sobre o uso de estratégia, o IEAL de Oxford (1990) e do questionário de Rubin e Thompson (1994) foi possível registrar que:

- a) as estratégias de compensação e de memória são, em geral, usadas de forma frequente pelas informantes;
- b) os questionários, embora sejam importantes instrumentos de coleta de dados, precisam sofrer alguns ajustes de forma a contemplar aspectos de alunos do nível iniciante;
- c) um treinamento para otimização das estratégias faz-se necessário para Sílvia e Sophia;
- d) as informantes, apesar de suas especificidades, apresentam desempenho muito parecido no tocante ao nível de proficiência na LI. Entretanto, devemos analisar os pontos convergentes dos dados e as possíveis divergências.

As respostas dadas ao primeiro questionário estão em perfeita sintonia com as respostas das estratégias do IEAL e com as entrevistas. Mesmo ignorando formalmente os conceitos sobre EA, nossas informantes apresentam respostas similares no questionário sobre o uso de estratégias, no questionário de Rubin e Thompson (1994) e nas entrevistas. Para ilustrar, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 17
Comparativo das respostas de Sílvia nos instrumentos de coleta de dados

Respostas	Instrumento de coleta
“Procuro sempre associá-las às palavras da língua portuguesa e escrevo a maneira como são pronunciadas também com o som do português. Por exemplo: <i>How are you?</i> (Rau are iú?)”	Questionário sobre o uso de estratégias
“Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.” “Frequentemente faço uma revisão das lições.” “Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.” “Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.”	IEAL
“É aí eu procuro sempre ficar atenta ao professor, a pronúncia com ele fala e tento repetir e fico em voz baixa repetindo, repetindo, e quando chego em casa organizo também.”	Entrevistas

No quadro acima, fica destacado o uso da mesma estratégia de memória, a saber, Criando conexões mentais, cuja função, segundo Oxford (1990), ajuda no armazenamento e utilização de novas informações. Esse recurso pedagógico ajuda a criar uma conexão entre um som já aprendido e outro novo som, a agrupar vocábulos a partir da sua semelhança semântica, temática ou morfológica e a usar o contexto linguístico para o aprendizado de novos vocábulos. As estratégias de memória anteriormente mencionadas foram contempladas na resposta de Sílvia, o que comprova que nossa informante utiliza esses recursos a fim de consolidar seu aprendizado de uma língua estrangeira. Entretanto, não é possível dizer até que ponto elas contribuem para a memorização e a retenção de vocabulário. Mesmo assim, acreditamos que o uso efetivo pode contribuir sobremaneira para a aquisição do vocabulário de forma a consolidar a proficiência na língua alvo.

Sophia, assim como Sílvia, obteve resultado bastante parecido. Vejamos isso no quadro a seguir:

Quadro 18
Comparativo das respostas de Sophia nos instrumentos de coleta de dados

Respostas	Instrumento de coleta
“Geralmente procuro prestar a atenção na forma que as palavras ou expressões estão escritas. Partindo desse princípio, uso minha capacidade de memorizar coisas ou objetos pelo visual.”	Questionário sobre o uso de estratégias
“Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.” “Frequentemente faço uma revisão das lições.” “Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.” “Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.”	IEAL
“Geralmente procuro prestar a atenção na forma que as palavras ou expressões estão escritas. Partindo desse princípio, uso minha capacidade de memorizar coisas ou objetos pelo visual.”	Entrevistas

A repetição nas respostas do questionário e das entrevistas se deu porque nossa informante não acrescentou nenhum fato novo durante a entrevista e ratificou a resposta dada no questionário. Ao contrário de Sílvia, Sophia utiliza uma estratégia de memória que não está contemplada na classificação de Oxford (1990), como já destacamos na análise no primeiro questionário aplicado. No quadro acima, podemos observar que a estratégia utilizada por nossa informante é a de memorizar as palavras a partir da visualização da sua forma, o que vai de encontro com o que postula a estratégia no IEAL que se utiliza do contexto para que essa associação mental seja feita.

No tocante, às entrevistas e às observações de aula destacamos que:

a) a utilização das entrevistas para esclarecer dúvidas ou corroborar as respostas pareceu-nos bastante proveitosa, indicando que elas devem fazer parte da investigação sobre as estratégias;

b) as entrevistas ainda possibilitaram a identificação de estratégias não descritas na taxonomia de Oxford (1990);

c) as observações de aula são instrumentos relevantes para uma avaliação mais precisa do uso de estratégias compensatórias.

As observações de aula ratificaram o que já tinha sido registrado nos questionários e nas entrevistas, sobretudo com relação à ‘timidez’, traduzida aqui como a impossibilidade de tomar a iniciativa para perguntar ou se manifestar durante as aulas. Apesar de não acharmos que esse tipo de ‘timidez’ seja sinônimo de insucesso na aquisição de uma segunda língua, o histórico de nossas informantes nos primeiros anos de contato com a língua inglesa no sistema público de ensino nos dá pistas de como se deu o surgimento desse ‘bloqueio linguístico’. No caso de Sílvia, a frustração com seu insucesso inicial com a LI na escola pública pode ter criado um certo trauma para sua participação mais efetiva em sala de aula. Sophia, por seu turno, além desse possível ‘trauma’ parece ter desenvolvido uma antipatia com a LI, visto que a sua motivação atual para seguir estudando reside na importância dessa língua para o seu desenvolvimento profissional.

Embora Sílvia e Sophia desconhecem formalmente as estratégias de compensação e de memória, a utilização, ainda que de forma inconsciente, desses recursos pedagógicos pode ter contribuído para o aprendizado de ambas até então. Não obstante, não podemos constatar até que ponto essa contribuição as ajudou no seu processo de aprendizagem. Mesmo assim, corroboramos com Oxford (1990, p. 8) que a otimização desse uso pode tornar o aprendizado “mais fácil, rápido, prazeroso, auto-diretivo e efetivo”. Além disso, ficou também evidente que apesar de usarem as estratégias de memória e de compensação com uma certa frequência, nossas informantes carecem de um treinamento mais efetivo para o uso daquelas estratégias atestadas nas respostas ao IEAL, cujo uso ainda é pouco frequente.

Nos dados obtidos observamos ainda que Sílvia e Sophia caminham em direção a um maior desenvolvimento de sua autonomia, através do uso das estratégias elencadas neste estudo. Podemos afirmar isso porque o uso desses recursos pedagógicos por Sílvia e Sophia, sem a ajuda dos professores, é uma demonstração clara de que ambas caminham para a proficiência na língua inglesa. Além disso, esse uso evidencia a complexidade que é o desenvolvimento da autonomia, apontado por Paiva (2006), o qual fazemos questão de retomar:

“um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.” (p. 88-89).

Dessa maneira, as estratégias de compensação e de memória, ainda que seu uso esteja longe do ideal, fazem parte de um processo mais longo do desenvolvimento da aprendizagem de nossas informantes, o qual definirá o posicionamento delas ora como aprendizes, ora como usuárias da língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos o nosso estudo buscando investigar como aprendizes egressos da escola pública, cujo histórico com a LI está, ainda, longe de ser satisfatório, utilizam estratégias para superar duas das mais recorrentes queixas da maioria dos alunos que buscam aprender uma língua estrangeira: a) a dificuldade em memorizar e reter palavras novas e b) o que fazer quando a comunicação fica impedida pela falta de conhecimento da língua.

Nosso objetivo geral, portanto, foi observar de perto, em dois semestres letivos, como as estratégias de compensação e de memória contribuem no processo de aprendizagem de duas alunas do contexto descrito anteriormente e alunas do NELG, bem como realizar um mapeamento desses recursos pedagógicos, comparando com a classificação de estratégias de Oxford (1990). Chegando ao final de nossa pesquisa, observamos que também os objetivos específicos de nossa pesquisa foram devidamente cumpridos, pois fizemos tanto o mapeamento quanto a comparação das estratégias de compensação e de memória usadas por Sílvia e Sophia durante os dois semestres. Os instrumentos escolhidos para a geração de dados, nesse sentido, contribuíram para que tivéssemos uma ideia geral de como se dá o uso de estratégias de compensação e de memória por alunos advindos de comunidades populares, com um conhecimento apenas intuitivo do que venham a ser EA.

No início de nosso estudo, quatro perguntas serviram como inquietação e motivação para a realização de nossa pesquisa: 1) Em que situações as estratégias de compensação e de memória se apresentam mais eficientes? 2) Como o ambiente da sala de aula pode favorecer o uso dessas estratégias? 3) Que outras estratégias de memória e compensação, cuja presença não se dá na taxonomia de Oxford, são utilizadas por essas aprendizes? e 4) Quais contribuições o estudo poderá trazer para o aprendizado da LI em cursos livres?

Em relação à primeira pergunta, nosso estudo identificou que as estratégias de memória e de compensação podem ajudar no desenvolvimento de um aprendiz de língua estrangeira, contribuindo para a memorização de palavras aprendidas, estruturas gramaticais mais complexas e para uma atitude mais “auto-diretiva”, como nos lembra Oxford (1990), dentro e fora da sala de aula. Embora as estratégias de memória não sejam visíveis a olho nu, a demarcação da recorrência apontada por Sílvia e Sophia ao longo desta pesquisa demonstra que estes recursos pedagógicos são utilizados, sobretudo, nos momentos de estudo de nossas informantes. Entretanto, as estratégias de compensação e de memória podem ser utilizadas também durante as aulas, contribuindo para uma maior proficiência na língua, já que, no nível

de língua de nossas informantes, a ênfase esteja no desenvolvimento da fluência a qual só pode ser garantida se os alunos dominam, além de estruturas sintáticas, uma gama significativa de palavras para enviar sua mensagem e promover o processo de comunicação. A partir das observações das aulas pudemos perceber o quanto o uso de estratégias compensatórias pode contribuir para superar a ‘timidez’ de nossas informantes, ajudando a produzir enunciados oralmente, mesmo desconhecendo algumas palavras da língua-alvo.

Para a segunda pergunta, concluímos que o ambiente de sala de aula é o local onde o professor desempenha um importante papel para o uso das estratégias. Como já dissemos ao longo do nosso estudo, o docente é o grande incentivador para o uso de EA, colaborando para o treinamento e o uso dessas ferramentas por parte dos aprendizes. Entretanto, para que isso possa efetivamente ocorrer, é necessário que o professor esteja familiarizado com as classificações e os objetivos das EA, o que exige desse profissional um conhecimento aprofundado do tema.

Quanto às estratégias não presentes na taxonomia de Oxford (1990), objeto de nossa terceira pergunta, identificamos apenas uma estratégia de memória utilizada por Sophia, cujo uso se dá com a utilização da música para memorização de vocábulos. Em nossa experiência já tínhamos ouvido de muitos alunos o uso de canções em LI para o desenvolvimento da pronúncia ou para o aprendizado de novos vocábulos. Contudo, nossa informante declarou usar as letras das músicas para a memorização de palavras. Não ficou claro, dada a limitação de tempo do nosso estudo, como essa associação é realmente feita, mas isso aponta uma nova forma de utilização desse recurso pedagógico.

Em relação à quarta pergunta, acreditamos que este trabalho de pesquisa trará dados significativos sobre a utilização de estratégias de aprendizagem e chamará a atenção para a necessidade de um treinamento para o uso dessas ferramentas pedagógicas nos cursos livres de idiomas. Como já dito no início deste estudo, as pesquisas realizadas com o intuito de investigar o uso de EA, até então, tinham como informantes alunos de disciplinas de línguas nos cursos de Letras das universidades brasileiras em geral. É chegada hora de voltarmos o olhar para os diversos aprendizes que se matriculam, ano após ano, nessas instituições e não conseguem alcançar a proficiência na LI. Sendo assim, pesquisas no sentido de investigar as implicações do uso de EA durante o aprendizado não só da LI, mas também de qualquer língua estrangeira, são mais que bem-vindas.

A utilização de EA por aprendizes, sobretudo aqueles com histórico de certo insucesso, destacando aí os alunos egressos da escola pública, pode ajudá-los a vencer as

dificuldades encontradas pela maioria dos aprendizes e ajudá-los a vencê-las de forma mais eficiente e eficaz. Não acreditamos, porém, que somente a utilização de estratégias, por si só, sejam a solução para os problemas enfrentados por esses aprendizes. Ainda assim, o uso desses recursos pedagógicos dentro e fora da sala de aula, com a ajuda de professores conhecedores das teorias sobre estratégias de aprendizagem, pode sim contribuir positivamente para o sucesso desses sujeitos. As estratégias de memória e compensação, no caso de aprendizes no estágio inicial de contato com a língua, pode ajudar no aceleração e na eficácia do aprendizado, não só da LI, com de toda e qualquer língua estrangeira, desde que sejam utilizadas de forma consciente para depois serem assimiladas às demais ferramentas de que todos lançamos mão quando estamos diante de uma segunda língua.

Como todo trabalho de pesquisa, não podemos deixar de considerar as limitações de nosso estudo e as dificuldades encontradas. Em primeiro lugar, reconhecemos que um maior número de informantes pudesse trazer outros aspectos que porventura não foram abordados neste trabalho. A nossa intenção primeira era dispor de cinco informantes, como já pontuado no capítulo dedicado à metodologia, mas a desistência de duas e o desligamento de uma terceira, tornaram esse nosso desejo longe de ser realizado. Em segundo lugar, achamos que o número de observações de aula poderia ter sido maior, entretanto, o fato de sermos ao mesmo tempo pesquisador e professor do NELG durante a realização da pesquisa, impediu que pudéssemos realizar um maior número de observações. Além disso, para as observações realizadas, foi necessária a contratação de outro professor para substituir-nos em nossas aulas, já que as nossas informantes estavam matriculadas no curso regular, período em que também ministrávamos aulas no referido Núcleo. Em terceiro, as entrevistas poderiam ser realizadas em maior número, a fim de que pudéssemos ter um quadro mais completo do uso das estratégias de memória e compensação, todavia, as dificuldades já elencadas impediram tal feito.

Acreditamos que este nosso estudo pode motivar outros pesquisadores, no sentido de inserir o uso de EA no leque de tantos recursos já consolidados para ajudar os alunos a tornarem-se mais autônomos. Esperamos que a nossa dissertação possa inspirar outros docentes para a realização de outras pesquisas, envolvendo sobretudo alunos de cursos livres de idiomas que apresentam dificuldades para a aquisição de uma segunda língua, no sentido de buscar novas formas que tornem o aprendizado uma tarefa, antes de tudo, prazerosa.

De posse dessas conclusões, acreditamos que nosso trabalho cumprirá melhor a sua missão quando romper com os limites acadêmicos e levar seus resultados aos mais

interessados na questão: professores de línguas e alunos. Ao final desta nossa pesquisa, os resultados serão apresentados para as informantes, no sentido de ajudá-las a desenvolverem sua autonomia através do uso de EA, bem como aos colegas do NELG, além de tantos outros profissionais que trabalham em cursos livres de idiomas, sobretudo aqueles que nos seus quadros possuem alunos advindos de comunidades menos favorecidas economicamente. Com isso, desejamos que nossa dissertação seja o início de tantas outras iniciativas com objetivos idênticos. Nesse sentido, concordamos com Beto Guedes que diz, numa de suas canções, que “um mais um é sempre mais que dois”. É essa a nossa esperança e o nosso desejo.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Série legislação**, Brasília, DF, n.39, 5ed. Brasília: Coordenação Edições da Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em 15 jan. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. vol. 1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 15 jan. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II (Linguagens, códigos e suas tecnologias). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2010.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 5th ed. New York: Pearson Education, 2007.
- CHAMOT, Anna Uhl. Issues in language learning strategy research and teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**. v. 1, n. 1. Centre for Language Studies National Studies. Singapore: National University of Singapore, 2004. p. 14-26.
- CRUZ, Décio Torres. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Org.). **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 25-56.
- DAM, Leni. Developing learner autonomy with kids: principles, practices, results. In: GARDNER, David (Ed.). **Fostering autonomy in language learning**. Gaziantep: Zirve University, 2011. p. 40-51. Disponível em: <http://ilac2010.zirve.edu.tr/Fostering_Autonomy.pdf>. Acesso em 23 maio 2011.
- DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how. In: LEFFA, V. (Ed.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: UFRS, 1994. p. 2-12.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUEDES, Beto. O sal da terra. Intérprete: Beto Guedes. In: BETO GUEDES. **Meus momentos**. [S.l.]: Emi-Odeon, p1994. 1CD. Faixa 3.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. 4th ed. Essex: Pearson Education Limited, 2007.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=autonomia&stipe=k>>. Acesso em 20 nov. 2011. Edição eletrônica exclusiva para assinantes do Uol.

HSIAO, Tsung-Yuan; OXFORD, Rebecca L. Comparing Theories of Language Learning Strategies: a confirmatory factor analysis. **The Modern Language Journal**. n. 86, [vol] iii, 2002.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. California: University of Southern California, 1981. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html> Acesso em 15 out. 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quaterly**. v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. (p. 19-33).

LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Cristina et al (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2011.

NUNAN, David. Learner strategy training in the classroom: an action research study. **TESOL Journal**. Autumn 6 , n. 1, p. 35-41, 1996.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. Disponível em: <<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/89009770.pdf>>. Acesso em 15 out 2011.

OXFORD, Rebecca. Language learning styles and strategies. In: CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a second or foreign language**. 3rd. Ed. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 2001. p. 359-366.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston, Massachusetts: Heninle & Heinle Publishers, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**.v. 9, n. 1, 2006. p. 77-127.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Propiciamento (Affordance) e autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. (p. 151-161).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Propiciamento (*Affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Org.). **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 15-24.

RUBIN, Ian; THOMPSON, Irene. **How to be a more successful language learner**. 2nd ed. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 1994.

RUBIN, Joan. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quaterly**. vol. 9, n. 1, p. 41-51, Mar. 1975.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. Inglês *for all*: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Org.). **Espaços Linguísticos: Resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 57-96.

SIQUEIRA, Sávio. A dor e a delícia de se aprender Língua Estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 19-32.

SOARS, John. **American Headway**. Student Book 1A. New York: Oxford University Press, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Autorização para a realização da pesquisa**Autorização de Pesquisa**

Eu, Robério Rubens de Matos, R.G. 657.484-558-BA, coordenador do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas (NELG), da Universidade Federal da Bahia, autorizo a observação, utilização de gravações, aplicação de questionários e realização de entrevistas, além da geração de registros para o desenvolvimento da pesquisa com o título provisório **“Estratégias de compensação e de memória: um estudo de caso sobre alunos de comunidades populares”**, a ser desenvolvida pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Alberto Santos de Miranda, R.G. 381194639, CPF 765310405-30, orientado pela professora Dra. Denise Scheyerl. Fica esclarecido que essa participação não inclui remuneração, uma vez que os registros gerados serão **utilizados estritamente para fins de pesquisa acadêmica** e que o aluno-pesquisador terá o máximo de cuidado quanto ao sigilo dos registros, no sentido de proteger a identidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

Salvador, outubro de 2010.



Prof. Robério Rubens de Matos
Coordenador do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas – NELG
Universidade Federal da Bahia

APÊNDICE B – Ofício solicitando a realização da pesquisa

Salvador, 10 de outubro de 2010

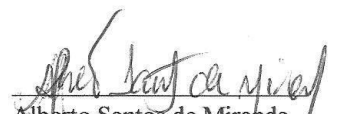
À
Coordenação do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da Ufba

Estamos conduzindo uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, cujo título provisório é “*Estratégias de compensação e de memória: um estudo de caso sobre alunos de comunidades populares*”. Tal pesquisa consiste em investigar o uso de estratégias durante a aprendizagem do inglês. O *corpus* em análise é de alunos bolsistas do Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas (NELG).

Sendo assim, vimos pedir sua colaboração no sentido de nos permitir a observação, aplicação de questionários, realização de gravações e entrevistas, além da geração de registros para o desenvolvimento da pesquisa, sob a garantia de que todos os nomes e informações dos envolvidos serão mantidos em sigilo.

Oportunamente, entraremos em contato novamente para obter uma posição dessa coordenação quanto à permissão que ora solicitamos.

Agradecemos pela atenção, ao mesmo tempo em que nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.


Alberto Santos de Miranda
Mestrando do PPGLL – UFBA
Matrícula 210116273



Prof. Dra. Denise Scheyerl
Orientadora

APÊNDICE C – Carta solicitando às informantes que respondam o questionário



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

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Telefone: (71) 3283-6256 E-mail: pgleb@ufba.br http://www.ppgll.ufba.br

Salvador, 22 de outubro de 2010

Cara (o) aluna (o),


Este questionário é parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, cujo objetivo é coletar dados sócio-demográficos, servindo de base para a investigação posterior sobre o uso de estratégias de aprendizagem da língua inglesa.

O preenchimento desse objeto de coleta de dados não constitui qualquer tipo de obrigatoriedade, sendo, portanto, uma colaboração voluntária para a pesquisa científica.

Considerando que a iniciativa em questão é de nossa inteira responsabilidade, por motivos de ordem ética, omitiremos o seu nome.

Contamos com sua colaboração.


Antecipadamente, agradecemos,


Alberto Santos de Miranda

Estudante de Mestrado

PPGLL – UFBA

Matrícula 210116273


Prof. Dra. Denise Scheyerl
Orientadora

APÊNDICE D – Questionário sócio-demográfico de Sílvia



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

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
 Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
 Telefone: (71) 3283-6256 E-mail: pgleitba@ufba.br http://www.ppgil.ufba.br

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Nome completo SÍLVIA

Idade: 23 Sexo: Feminino () Masculino

Escolaridade: Ensino Superior em curso. (Letras)

Escolaridade dos Pais: Pai → ensino fundamental incompleto; Mãe → ensino médio incompleto.

Naturalidade: São Paulo

Endereço: Rua Barão de Lorote nº 21, Graça - Salvador.

Ocupação: Estudante

Escola onde cursou o ensino fundamental: Instituto Estadual Renato Medeiros Neto

Pública () Privada Ano de conclusão: 2001

Escola onde cursou o ensino médio: Instituto Estadual Renato Medeiros Neto

Pública () Privada Ano de conclusão: 2005

APÊNDICE E – Questionário sócio-demográfico de Sophia



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA
 Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
 Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
 Telefone: (71) 3283-6256 E-mail: pgl@ufba.br http://www.ppgil.ufba.br

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Nome completo: SOPHIA

Idade: 23 Sexo: Feminino () Masculino

Escolaridade: Superior com andamento (Museologia)

Escolaridade dos Pais: Fundamental

Naturalidade: _____

Endereço: Travessa São João

Ocupação: Estudante

Escola onde cursou o ensino fundamental: Escola E. General Dionísio Arqueiro

Pública () Privada Ano de conclusão: 2003

Escola onde cursou o ensino médio: Colégio Dep. Manoel Norões

Pública () Privada Ano de conclusão: 2006

APÊNDICE F – Primeiro questionário para verificação do uso de estratégias

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL
ORIENTADORA: Profa. Dra. Denise Scheyerl
MESTRANDO: Alberto Miranda

QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS

- 1) **Que tipo de estratégias você utiliza para memorizar palavras e/ou expressões em inglês durante as aulas de língua inglesa?**

- 2) **Qual(is) estratégias você utiliza quando precisa dizer ou escrever algo em inglês que você não tenha aprendido ainda?**

- 3) **Como o uso de estratégias pode contribuir para o seu aprendizado da língua inglesa?**

APÊNDICE G – Termo de consentimento de Sílvia



Sílvia

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

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
 Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
 Telefone: (71) 3283-6256 E-mail: pgletba@ufba.br <http://www.ppgll.ufba.br>

Termo de Consentimento

Eu, Sílvia....., tendo eu sido convidado(a) a participar do estudo de caso sobre o uso de estratégias de aprendizagem durante o processo de aquisição da língua inglesa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, recebi do Sr. Alberto Santos de Miranda, R.G. 3811946 39, pesquisador responsável pela pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos do estudo:

- 1) A pesquisa destina-se a coletar opiniões dos alunos sobre o uso de estratégias no processo de aprendizado da língua inglesa, além de fornecer contribuições aos professores de línguas;
- 2) O esboço da pesquisa teve início em maio de 2010 e previsão de término em dezembro de 2011;
- 3) A geração dos dados dar-se-á através da aplicação de questionários, entrevistas abertas, observação de aulas e acompanhamento de notas de campo;
- 4) A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, sem que isso me traga qualquer tipo de consequência negativa e/ou constrangimento;
- 5) Não haverá nenhum tipo de DESPESA ou COMPENSAÇÃO financeira relacionada à minha participação nessa pesquisa;
- 6) As informações obtidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. Além disso, a divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico, na área da Linguística Aplicada.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades que a minha participação implica, concordo em participar e, para tanto, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO.

Salvador, 10 de novembro de 2010

Sílvia
 Assinatura da(o) voluntária(o)

APÊNDICE H – Termo de consentimento de Sophia



Sophia

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

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Telefone: (71) 3283-6256 E-mail: pgletba@ufba.br <http://www.ppgil.ufba.br>

Termo de Consentimento

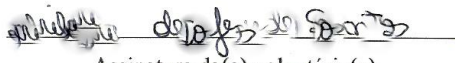
Eu, VALMIRA DU JESUS DOS.....

RG 1137024771....., tendo eu sido convidado(a) a participar do estudo de caso sobre o uso de estratégias de aprendizagem durante o processo de aquisição da língua inglesa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, recebi do Sr. Alberto Santos de Miranda, R.G. 3811946 39, pesquisador responsável pela pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos do estudo:

- 1) A pesquisa destina-se a coletar opiniões dos alunos sobre o uso de estratégias no processo de aprendizado da língua inglesa, além de fornecer contribuições aos professores de línguas;
- 2) O esboço da pesquisa teve início em maio de 2010 e previsão de término em dezembro de 2011;
- 3) A geração dos dados dar-se-á através da aplicação de questionários, entrevistas abertas, observação de aulas e acompanhamento de notas de campo;
- 4) A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, sem que isso me traga qualquer tipo de consequência negativa e/ou constrangimento;
- 5) Não haverá nenhum tipo de DESPESA ou COMPENSAÇÃO financeira relacionada à minha participação nessa pesquisa;
- 6) As informações obtidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. Além disso, a divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico, na área da Linguística Aplicada.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades que a minha participação implica, concordo em participar e, para tanto, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO.

Salvador, 10 de novembro de 2010


Assinatura da(o) voluntária(o)

ANEXO A – Respostas de Sílvia ao IEAL (Estratégias de compensação e de memória)

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA VERDADEIRA

2. RARAMENTE VERDADEIRA

3. ÀS VEZES VERDADEIRA

4. FREQUENTEMENTE VERDADEIRA

5. SEMPRE VERDADEIRA

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas na **folha de respostas**. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês. **5**
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las. **3**
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la. **4**

4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada. **1**

5. Uso rimas para lembrar as novas palavras. **1**

6. Uso flashcards para lembrar as novas palavras em inglês. **1**

7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês. **2**

8. Frequentemente faço uma revisão das lições. **5**

9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua. **5**

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado. **4**

25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos. **1**

26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês. **1**

27. Leio em inglês sem olhar cada palavra desconhecida no dicionário. **3**

28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês. **3**

29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa. **2**

ANEXO B – Folha de respostas e escore de Sílvia

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA *Sílvia*

Folha de Respostas e Escore

1. Os espaços (____) são numerados para cada item.
2. Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
3. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
4. Divida pelo número sob TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
5. Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
6. Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

Folha de resultados

	PARTE A		PARTE B
01	5	24	4
02	2	25	1
03	4	26	1
04	1	27	3
05	1	28	3
06	1	29	2
07	2		
08	5		
09	5		
TA		TB	
MA	TA÷9=2,88		TB÷6=2,33

ANEXO C – Respostas de Sophia ao IEAL (Estratégias de compensação e de memória)

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA VERDADEIRA
2. RARAMENTE VERDADEIRA
3. ÀS VEZES VERDADEIRA
4. FREQUENTEMENTE VERDADEIRA
5. SEMPRE VERDADEIRA

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas na **folha de respostas**. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês. **4**
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las. **2**
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la. **3**

4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada. **4**

5. Uso rimas para lembrar as novas palavras. **1**

6. Uso *flashcards* para lembrar as novas palavras em inglês. **2**

7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês. **1**

8. Frequentemente faço uma revisão das lições. **5**

9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua. **4**

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado. **4**

25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos. **4**

26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês. **2**

27. Leio em inglês sem olhar cada palavra desconhecida no dicionário. **1**

28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês. **1**

29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa. **4**

ANEXO D – Folha de respostas e escore de Sophia

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Folha de Respostas e Escore

Sophia

- Os espaços (____) são numerados para cada item.
- Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
- Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
- Divida pelo número sob TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
- Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
- Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

Folha de resultados

	PARTE A		PARTE B
01	4	24	4
02	2	25	4
03	3	26	2
04	4	27	1
05	1	28	1
06	2	29	4
07	1		
08	5		
09	4		
TA	26	TB	16
MA	TA÷9=2,9		TB÷6=2,7

$$MG = PA + PB = 0,112$$

ANEXO E – Respostas de Sílvia ao questionário de Rubin e Thompson (1994)

QUESTIONÁRIO – ESTRATÉGIAS (RUBIN & THOMPSON, 1994)

(SÍLVIA)

Instruções: Use a escala abaixo para responder às perguntas:

5 sempre 4 geralmente 3 às vezes 2 raramente 1 nunca

GRAMÁTICA

1. Quando está estudando gramática, você procura por padrões ou regras e faz relação com o que você já sabe dessa estrutura?	5 4 3 2 1
2. Quando você faz exercícios de gramática de completar espaços em branco, você se esforça para alcançar 100% de acertos?	5 4 3 2 1
3. Quando está estudando gramática, você se utiliza dos conhecimentos da gramática de sua própria língua ou de outras já aprendidas para entender as regras da língua que você está aprendendo?	5 4 3 2 1
4. Você tenta usar os padrões de sentenças da língua que você está estudando?	5 4 3 2 1
5. Quando você não sabe ou não se lembra de uma estrutura que você precisa, você usa uma que já sabe ou uma combinação de estruturas mais simples?	5 4 3 2 1

VOCABULÁRIO

1. Você tenta lembrar-se de palavras usando-as num contexto, isto é, numa conversa ou quando escreve um texto?	5 4 3 2 1
2. Você tenta organizar as palavras que você tem que aprender em grupos?	5 4 3 2 1
3. Depois de terminar de estudar um grupo ou lista de palavras, você verifica se você as aprendeu?	5 4 3 2 1
4. Você associa as palavras novas que aprende com aquelas que você já sabe?	5 4 3 2 1
5. Você revisa periodicamente o vocabulário aprendido?	5 4 3 2 1

PRÁTICA ORAL

1. Se você tem que memorizar um diálogo para ser falado em sala, você ensaia a situação mentalmente?	5 4 3 2 1
2. Se você tem que memorizar um	

ANEXO E – Respostas de Sílvia ao questionário de Rubin e Thompson (1994) (Cont.)

diálogo para ser falado em sala, você ensaia com outro colega?	5 4 3 2 1
3. Quando você está numa loja ou restaurante você tenta imaginar a linguagem que usaria na língua estrangeira, naquela situação?	5 4 3 2 1
4. Quando você não sabe como dizer algo na língua estrangeira, você tenta dizer a mesma coisa de outra maneira?	5 4 3 1
5. Quando você não sabe como dizer algo na língua estrangeira você diz outra coisa qualquer?	5 4 2 1
6. Quando você sabe com dizer algo na língua estrangeira, você pede ajuda ao colega?	5 3 2 1
7. Você aproveita qualquer oportunidade para praticar a língua com estrangeiros ou outros falantes da língua?	5 4 3 1

COMPREENSÃO ORAL

1. Você tenta adivinhar se você não entende completamente o que está sendo dito em língua estrangeira?	5 4 2 1
2. Você usa o seu conhecimento de mundo para entender uma conversa, filme, ou programas de rádio ou TV em língua estrangeira?	5 4 2 1
3. Se você não entende algo, você tenta continuar ouvindo porque pode conseguir uma dica do que aquilo significa?	5 3 2 1
4. Quando você não entende algo, você diz para a pessoa o que exatamente não entendeu?	5 3 2 1
5. Quando você não entende completamente o que foi dito, você faz um resumo do que entendeu e checka com a pessoa se foi aquilo mesmo que ela disse?	5 3 2 1

LEITURA

1. Você usa o contexto para entender partes não compreendidas do texto?	5 3 2 1
2. Você usa o seu conhecimento acerca do assunto para entender partes não compreendidas?	5 3 2 1
3. Você usa o seu conhecimento de gramática para descobrir o significado de sentenças ou partes de sentenças?	5 3 2 1
4. Você compara as palavras no texto que são similares com as da sua	

ANEXO E – Respostas de Sílvia ao questionário de Rubin e Thompson (1994) (Cont.)

língua ou de quaisquer outras que você tenha aprendido para compreender o significado de palavras desconhecidas?	4 4 3 2 1
5. Você leva em consideração o contexto para entender palavras desconhecidas?	5 4 3 2 1
6. Você leva em consideração o contexto quando procura palavras desconhecidas num dicionário?	5 4 3 2 1
7. Você lê o texto todo para ter uma idéia geral do que se trata?	5 4 3 2 1
8. Para checar sua compreensão do texto, você se faz perguntas relacionadas com o texto?	5 4 3 2 1
9. Você usa os elementos textuais, tais como título, ilustrações, layout, dentre outros, para saber do que trata o texto?	5 4 3 2 1

ESCRITA

1. Você tenta escrever sobre um tópico que lhe permita usar o que você já sabe em vez de um que irá forçar você a usar aquilo que você não sabe?	5 4 3 2 1
2. Você faz um esquema do texto antes de escrevê-lo?	5 4 3 2 1
3. Você faz uma primeira versão do texto, revisando-a em seguida, antes de entregá-lo?	5 4 3 2 1
4. Você tenta usar o vocabulário e a gramática que você já sabe em vez de pesquisar a maioria das palavras no dicionário?	5 4 3 2 1
5. Você se certifica que tem o melhor modelo para o tipo de texto que irá produzir, por exemplo, a forma apropriada de um convite ou a forma de tratamento correta?	5 4 3 2 1

Nome _____

ANEXO F – Respostas de Sophia ao questionário de Rubin e Thompson (1994)

QUESTIONÁRIO – ESTRATÉGIAS (RUBIN & THOMPSON, 1994)

Instruções: Use a escala abaixo para responder às perguntas:

5 sempre 4 geralmente 3 às vezes 2 raramente 1 nunca

(SOPHIA)

GRAMÁTICA

1. Quando está estudando gramática, você procura por padrões ou regras e faz relação com o que você já sabe dessa estrutura?	5 (5) 4 3 2 1
2. Quando você faz exercícios de gramática de completar espaços em branco, você se esforça para alcançar 100% de acertos?	5 (4) 3 2 1
3. Quando está estudando gramática, você se utiliza dos conhecimentos da gramática de sua própria língua ou de outras já aprendidas para entender as regras da língua que você está aprendendo?	5 4 (3) 2 1
4. Você tenta usar os padrões de sentenças da língua que você está estudando?	5 (4) 3 2 1
5. Quando você não sabe ou não se lembra de uma estrutura que você precisa, você usa uma que já sabe ou uma combinação de estruturas mais simples?	5 (4) 3 2 1

VOCABULÁRIO

1. Você tenta lembrar-se de palavras usando-as num contexto, isto é, numa conversa ou quando escreve um texto?	5 (4) 3 2 1
2. Você tenta organizar as palavras que você tem que aprender em grupos?	5 4 3 (2) 1
3. Depois de terminar de estudar um grupo ou lista de palavras, você verifica se você as aprendeu?	5 4 (3) 2 1
4. Você associa as palavras novas que aprende com aquelas que você já sabe?	5 4 (3) 2 1
5. Você revisa periodicamente o vocabulário aprendido?	5 4 3 (2) 1

PRÁTICA ORAL

1. Se você tem que memorizar um diálogo para ser falado em sala, você ensaia a situação mentalmente?	(5) 4 3 2 1
2. Se você tem que memorizar um	

ANEXO F – Respostas de Sophia ao questionário de Rubin e Thompson (1994) (Cont.)

diálogo para ser falado em sala, você ensaia com outro colega?	5 4 3 2 1
3. Quando você está numa loja ou restaurante você tenta imaginar a linguagem que usaria na língua estrangeira, naquela situação?	5 4 3 2 1
4. Quando você não sabe como dizer algo na língua estrangeira, você tenta dizer a mesma coisa de outra maneira?	5 4 3 2 1
5. Quando você não sabe como dizer algo na língua estrangeira você diz outra coisa qualquer?	5 4 3 2 1
6. Quando você não sabe como dizer algo na língua estrangeira, você pede ajuda ao colega?	5 4 3 2 1
7. Você aproveita qualquer oportunidade para praticar a língua com estrangeiros ou outros falantes da língua?	5 4 3 2 1

COMPREENSÃO ORAL

1. Você tenta adivinhar se você não entende completamente o que está sendo dito em língua estrangeira?	5 4 3 2 1
2. Você usa o seu conhecimento de mundo para entender uma conversa, filme, ou programas de rádio ou TV em língua estrangeira?	5 4 3 2 1
3. Se você não entende algo, você tenta continuar ouvindo porque pode conseguir uma dica do que aquilo significa?	5 4 3 2 1
4. Quando você não entende algo, você diz para a pessoa o que exatamente não entendeu?	5 4 3 2 1
5. Quando você não entende completamente o que foi dito, você faz um resumo do que entendeu e checka com a pessoa se foi aquilo mesmo que ela disse?	5 4 3 2 1

LEITURA

1. Você usa o contexto para entender partes não compreendidas do texto?	5 4 3 2 1
2. Você usa o seu conhecimento acerca do assunto para entender partes não compreendidas?	5 4 3 2 1
3. Você usa o seu conhecimento de gramática para descobrir o significado de sentenças ou partes de sentenças?	5 4 3 2 1
4. Você compara as palavras no texto que são similares com as da sua	

ANEXO F – Respostas de Sophia ao questionário de Rubin e Thompson (1994) (Cont.)

língua ou de quaisquer outras que você tenha aprendido para compreender o significado de palavras desconhecidas?	5 (4) 3 2 1
5. Você leva em consideração o contexto para entender palavras desconhecidas?	5 4 (3) 2 1
6. Você leva em consideração o contexto quando procura palavras desconhecidas num dicionário?	5 4 (3) 2 1
7. Você lê o texto todo para ter uma idéia geral do que se trata?	(5) 4 3 2 1
8. Para checar sua compreensão do texto, você se faz perguntas relacionadas com o texto?	5 4 3 (2) 1
9. Você usa os elementos textuais, tais como título, ilustrações, layout, dentre outros, para saber do que trata o texto?	(5) 4 3 2 1

ESCRITA

1. Você tenta escrever sobre um tópico que lhe permita usar o que você já sabe em vez de um que irá forçar você a usar aquilo que você não sabe?	5 (4) 3 2 1
2. Você faz um esquema do texto antes de escrevê-lo?	5 4 (3) 2 1
3. Você faz uma primeira versão do texto, revisando-a em seguida, antes de entregá-lo?	5 4 (3) 2 1
4. Você tenta usar o vocabulário e a gramática que você já sabe em vez de pesquisar a maioria das palavras no dicionário?	5 (4) 3 2 1
5. Você se certifica que tem o melhor modelo para o tipo de texto que irá produzir, por exemplo, a forma apropriada de um convite ou a forma de tratamento correta?	5 (4) 3 2 1

Nome Sophia

ANEXO G – Narrativa de aprendizagem de Sílvia

17/10/11

O inglês na minha vida

O meu primeiro contato com a língua inglesa foi na escola quando ingressei no ensino fundamental I. As aulas abarcavam apenas a gramática e o vocabulário da língua. A pronúncia não era praticada com frequência e, quando solicitada, consistia na mera repetição da pronúncia produzida pelo professor. Este ensinava com o auxílio do quadro negro e raramente utilizava letras de músicas. Como não existiam materiais para os alunos acompanharem, acabávamos copiando muito. Nesse período, embora tirasse boas notas, sentir que minha aprendizagem não foi tão significativa, pois memorizava com o intuito de passar na disciplina e quando passava para o ano escolar seguinte, não lembrava de muita coisa. Essa dificuldade ocorria devido a negligência com os estudos relacionados ao inglês, pois estudava na sala, durante as aulas e quando iria ocorrer provas. Além disso, considerava o inglês muito difícil de falar, ler e compreender.

Iniciando o ensino médio, apenas nos 2 primeiros anos estudei inglês como disciplina. Nesse momento, o ensino do inglês não foi diferente do estudado no ensino fundamental. Depois de concluir o ensino médio não me dediquei ao inglês, mesmo que em casa. Às vezes, conversava com um primo que conhece e fala a língua inglesa fluentemente, desabafando a minha vontade de aprendê-la, mas o bloqueio não me permitia tomar a iniciativa de começar a estudar seriamente.

Atualmente, no ensino superior, tenho um curso de inglês pelo NELG - UFBA e estou determinada a aprender essa língua. Utilizo algumas estratégias para estudar, compreender e falar a língua. Tem sido desafiador, pois ainda tenho a ansiedade, a impaciência e a timidez que bloqueiam meu avanço na compreensão e conversação do

ANEXO G – Narrativa de aprendizagem de Sílvia (Cont.)

17/10/11

inglês. Apesar desses obstáculos, procuro focalizar meu pensamento na importância que essa língua tem no dia-a-dia, visto que, a mesma encontra-se entrelaçada à identidade e cultura de um povo. Dessa forma, aprender uma língua estrangeira é também aprender um novo espaço sociocultural.

Mesmo não tendo boas experiências com a língua inglesa, ainda sim, procuro sempre torná-la mais atraente e próxima para que eu tenha êxito na minha formação pessoal e profissional.

Ass.: e

ANEXO H – Narrativa de aprendizagem de Sophia

Meu contato inicial com a língua inglesa se deu no ensino fundamental da escola pública, nesse período eu achava divertido aprender, ou melhor, estudar uma língua diferente, afinal de contas é preciso considerar o déficit do ensino público. Tive professores com as mais diversas metodologias, um achava importante utilizar dinâmicas nas aulas, outros preferiam utilizar só provas e testes. Gostava das dinâmicas elaboradas, mas preferia mesmo fazer prova escrita, pois dessa forma não ficaria tão constrangida de falar inglês em público.

No ensino médio a aula de inglês já não me estimulava tanto, eram extremamente maçantes, sem novidades, não aguentava mais ouvir falar em verbo to be. Acredito que foi nesse período que passei a criar uma repulsa pela língua, essa questão é um tanto estranha, adoro ouvir músicas em inglês, gosto de bandas norte-americanas, mas quando se trata de me comunicar em inglês a questão é bem mais complexa. Já fiz uma oficina de três meses de inglês instrumental no CEAO (Centro de Estudos Afro Oriental) que não funcionou muito, o legal foi que aprendi algumas técnicas para ler textos em inglês que procuro utilizar quando necessário. Agora to fazendo o NELG que mais parece uma tortura só permaneço no curso, pois preciso muito aprender essa língua por uma questão profissional, por obrigação mesmo. Às vezes tenho a sensação que não sei nada da língua estou no curso há dois anos, falo e escrevo pouco o inglês, acredito que isso acontece por não ter muito tempo para praticar além de não ter prazer nenhum em aprender essa língua.

Hoje para tentar quebrar a barreira que existe entre eu e a língua procuro nos meus raros intervalos de tempo utilizar como estratégia de estudo - ouvir músicas juntamente com a letra, isso ajuda muito na memorização das palavras, To sempre tentando fazer associações de palavras contextualizando-as, fora isso só me resta à memória visual mesmo, geralmente procuro memorizar a escrita das palavras, isso funciona, mas é algo momentâneo, eu consigo memorizar para fazer as provas do curso e depois se eu

ANEXO H – Narrativa de aprendizagem de Sophia (Cont.)

não utilizar mais acabo esquecendo. Daí resulta a minha frustração e a pergunta que não quer calar: continuar ou não no curso? Vou deixar para decidir isso semestre que vem caso eu consiga passar de nível.

Tentei nesse breve texto explicitar minha relação um tanto conturbada com o inglês, espero que seja de bom proveito para a sua pesquisa.

- Sophia

23/10/2014

ANEXO I – Versão completa do IEAL de Paiva (2009)

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA

2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA

3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA

4. NORMALMENTE VERDADEIRA

5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos de fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas na **folha de respostas**. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

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 quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras 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. Procuo 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. Planeio 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. Tento 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 J – Versão completa do folha de respostas e escore de Paiva (2009)

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Folha de Respostas e Escore

1. Os espaços (____) são numerados para cada item.
2. Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
3. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
4. Divida pelo número sob TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
5. Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
6. Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

Folha de resultados

Parte A Parte B Parte C Parte D Parte E Parte F Inteiro

1 ____ 10 ____ 24 ____ 30 ____ 39 ____ 45 ____ TOTAL parte A ____
 2 ____ 11 ____ 25 ____ 31 ____ 40 ____ 46 ____ TOTAL parte B ____
 3 ____ 12 ____ 26 ____ 32 ____ 41 ____ 47 ____ TOTAL parte C ____
 4 ____ 13 ____ 27 ____ 33 ____ 42 ____ 48 ____ TOTAL parte D ____
 5 ____ 14 ____ 28 ____ 34 ____ 43 ____ 49 ____ TOTAL parte E ____
 6 ____ 15 ____ 29 ____ 35 ____ 44 ____ 50 ____ TOTAL parte F ____
 7 ____ 16 ____ 36 ____
 8 ____ 17 ____ 37 ____
 9 ____ 18 ____ 38 ____
 19 ____
 20 ____
 21 ____
 22 ____
 23 ____

total ____ total ____ total ____ total ____ total ____ total ____ total ____

9 = ____ 14 = ____ 6 = ____ 9 = ____ 6 = ____ 6 = ____ 50 = ____ (média global)

ANEXO K – Versão completa do perfil de resultados de Paiva (2009)

Nome _____ data _____

Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

Você receberá este Perfil depois de completar a folha de respostas. O perfil mostra seus resultados. Estes resultados mostrarão quais tipos de estratégias você usa na aprendizagem de inglês. Não há respostas nem certas nem erradas.

Para completar o Perfil, transfira suas médias de cada parte do Inventário e sua média global. As médias estão na folha de respostas.

Parte	Estratégias incluídas	Sua média nessa parte
-------	-----------------------	-----------------------

A	Lembrando de forma mais eficiente	_____
B	Utilizando todos os seus processos mentais	_____
C	Compensando pela falta de conhecimento	_____
D	Organizando e avaliando sua aprendizagem	_____
E	Controlando suas emoções	_____
F	Aprendendo com os outros	_____
	SUA MÉDIA GLOBAL	_____

Perfil dos resultados do Inventário

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

Sua média global mostra quantas vezes você utiliza estratégias para aprender inglês. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias você usa mais na sua aprendizagem.

A utilização de estratégias depende de sua idade, personalidade e motivos para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do Inventário, é possível que existam algumas estratégias novas nesses grupos que você gostaria de explorar. Pergunte seu professor sobre elas.

Appendix **C**

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version for Speakers of Other Languages Learning English

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)
(c) R. Oxford, 1989

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each statement. On the separate Worksheet, write the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than half the time.

SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time.

USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time.

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

(Version 7.0 [EFL/ESL] © R. L. Oxford, 1989)

ANEXO L – IEAL de Oxford (1990) (Cont.)

294 STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

EXAMPLE

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

Read the item, and choose a response (1 through 5 as above), and write it in the space after the item.

I actively seek out opportunities to talk with native speakers of English. _____

You have just completed the example item. Answer the rest of the items on the Worksheet.

Strategy Inventory for Language Learning

Version 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

ANEXO L – IEAL de Oxford (1990) (Cont.)

STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING 295

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.

ANEXO L – IEAL de Oxford (1990) (Cont.)

296 STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

- 34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
- 35. I look for people I can talk to in English.
- 36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
- 37. I have clear goals for improving my English skills.
- 38. I think about my progress in learning English.

- 1. Never or almost never true of me
- 2. Usually not true of me
- 3. Somewhat true of me
- 4. Usually true of me
- 5. Always or almost always true of me

(Write answers on Worksheet)

Part E

- 39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
- 40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
- 41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
- 42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
- 43. I write down my feelings in a language learning diary.
- 44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

- 45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
- 46. I ask English speakers to correct me when I talk.
- 47. I practice English with other students.
- 48. I ask for help from English speakers.
- 49. I ask questions in English.
- 50. I try to learn about the culture of English speakers.

ANEXO M – Folha de respostas do IEAL de Oxford (1990)

298 STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

SILL Worksheet (continued)

Version 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

<u>Part A</u>	<u>Part B</u>	<u>Part C</u>	<u>Part D</u>	<u>Part E</u>	<u>Part F</u>	<u>Whole SILL</u>
1. _____	10. _____	24. _____	30. _____	39. _____	45. _____	SUM Part A _____
2. _____	11. _____	25. _____	31. _____	40. _____	46. _____	SUM Part B _____
3. _____	12. _____	26. _____	32. _____	41. _____	47. _____	SUM Part C _____
4. _____	13. _____	27. _____	33. _____	42. _____	48. _____	SUM Part D _____
5. _____	14. _____	28. _____	34. _____	43. _____	49. _____	SUM Part E _____
6. _____	15. _____	29. _____	35. _____	44. _____	50. _____	SUM Part F _____
7. _____	16. _____		36. _____			
8. _____	17. _____		37. _____			
9. _____	18. _____		38. _____			
	19. _____					
	20. _____					
	21. _____					
	22. _____					
	23. _____					

SUM _____ SUM _____ SUM _____ SUM _____ SUM _____ SUM _____ SUM _____
 ÷ 9 = _____ ÷ 14 = _____ ÷ 6 = _____ ÷ 9 = _____ ÷ 6 = _____ ÷ 6 = _____ ÷ 50 = _____
 (OVERALL
 AVERAGE)

ANEXO N – Perfil de resultados do IEAL de Oxford (1990)

300 STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

SILL Profile of Results (continued)

Version 7.0

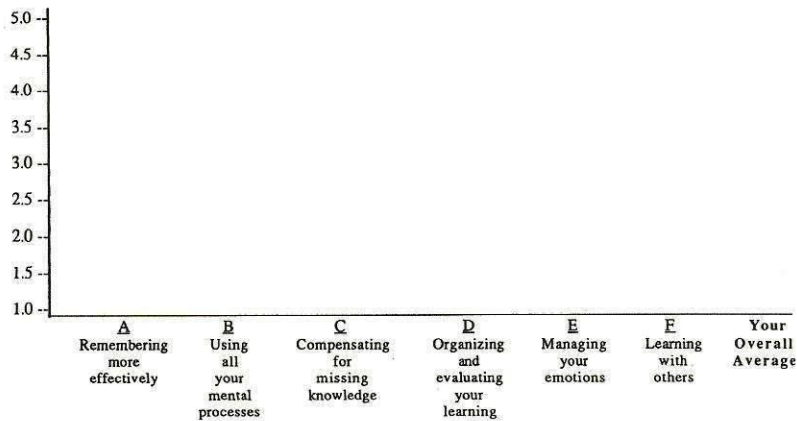
(c) R. Oxford, 1989

Key to Understanding Your Averages

High	Always or almost always used	4.5 to 5.0
	Usually used	3.5 to 4.4
Medium	Sometimes used	2.5 to 3.4
	Generally not used	1.5 to 2.4
Low	Never or almost never used	1.0 to 1.4

Graph Your Averages Here

If you want, you can make a graph of your SILL averages. What does this graph tell you? Are you very high or very low on any part?



What These Averages Mean to You

The overall average tells how often you use strategies for learning English. Each part of the SILL represents a group of learning strategies. The averages for each part of the SILL show which groups of strategies you use the most for learning English.

The best use of strategies depends on your age, personality, and purpose for learning. If you have a very low average on one or more parts of the SILL, there may be some new strategies in these groups that you might want to use. Ask your teacher about these.

ANEXO O – Versão original do questionário de Rubin e Thompson (1994, p.74)

74 HOW TO BE A MORE SUCCESSFUL LANGUAGE LEARNER

QUESTIONNAIRE 2
STRATEGIES

GRAMMAR

1. When you study grammar, do you look for a pattern or rule and refer to what you already know about this particular structure?	5 4 3 2 1
2. When you complete grammar drills, do you always strive for 100% mastery?	5 4 3 2 1
3. In studying grammar, do you use your knowledge of your own and other foreign languages to try to make sense of the new language?	5 4 3 2 1
4. Do you try to use the sentence patterns of the language you are studying?	5 4 3 2 1
5. When you don't know or can't recall a structure you need, do you use one you know or a combination of simpler structures instead?	5 4 3 2 1

A high score on this section (20–25) indicates that you have effective grammar learning strategies. A low score (less than 10) indicates that you should consider modifying your approach to learning grammar.

VOCABULARY

1. Do you try to remember words by using them in context, i.e., in a conversation or in writing?	5 4 3 2 1
2. Do you try to organize the words that you have to learn into meaningful groups?	5 4 3 2 1
3. Do you check yourself after you finished studying a list or group of words?	5 4 3 2 1
4. Do you associate new words with those you already know?	5 4 3 2 1
5. Do you periodically review vocabulary you studied earlier?	5 4 3 2 1

A high score on this section (10–25) indicates that you have effective vocabulary-learning strategies. A low score (less than 10) indicates that you should consider modifying your approach to learning new words.

ANEXO O – Versão original do questionário de Rubin e Thompson (1994, p.75)

CHAPTER 10 Assessment of Strategy Use **75****SPEAKING**

1. If you have a dialogue to memorize for acting out in class, do you rehearse the situation in your head to make sure you can do it?	5 4 3 2 1
2. If you have a dialogue to memorize for acting out in class, do you rehearse it with another student in your class to make sure that you can do it?	5 4 3 2 1
3. When you are in a store or restaurant in your country, do you try to imagine what you would say in the foreign language under these circumstances?	5 4 3 2 1
4. When you don't know how to say something in a foreign language, do you try to say it another way?	5 4 3 2 1
5. When you don't know how to say something in a foreign language, do you say something else instead?	5 4 3 2 1
6. When you don't know how to say something in a foreign language, do you ask your conversation partner for help?	5 4 3 2 1
7. Do you take every opportunity to practice speaking with native speakers of the language?	5 4 3 2 1

A high score on this section (25–35) indicates that you use effective strategies for practicing speaking. A low score (less than 20) indicates that you should expand your range of speaking strategies.

ANEXO O – Versão original do questionário de Rubin e Thompson (1994, p.76)

76 HOW TO BE A MORE SUCCESSFUL LANGUAGE LEARNER**LISTENING**

1. Do you try to guess if you don't fully understand what is being said?	5 4 3 2 1
2. Do you use your knowledge of the world in understanding a conversation, a movie, or a radio/TV broadcast?	5 4 3 2 1
3. If you don't understand, do you try to keep listening because you may get a clue as to what was meant?	5 4 3 2 1
4. When you don't understand, do you pinpoint for your conversation partner what exactly you did not understand?	5 4 3 2 1
5. When you don't understand completely, do you summarize what you have understood and ask your conversation partner for verification?	5 4 3 2 1

If you score high on this section (20–25), you are using effective strategies to improve your listening comprehension. If your score is low (less than 15) you need to work on improving your listening-comprehension techniques.

ANEXO O – Versão original do questionário de Rubin e Thompson (1994, p.77)

CHAPTER 10 Assessment of Strategy Use 77

READING

1. Do you use your knowledge of the logical sequence of events in the passage to figure out unclear portions of the text?	5 4 3 2 1
2. Do you use your knowledge of the subject matter to figure out unclear portions of the text?	5 4 3 2 1
3. Do you use your knowledge of grammar to figure out unclear sentences or parts of sentences?	5 4 3 2 1
4. Do you rely on words that look similar to words in your native or any other language you know to figure out the meaning of unfamiliar words in the text?	5 4 3 2 1
5. Do you rely on context to figure out the meaning of unfamiliar words in the text?	5 4 3 2 1
6. Do you consider the context when you look up unfamiliar words in a dictionary?	5 4 3 2 1
7. Do you read the whole text first to get the big picture?	5 4 3 2 1
8. Do you ask yourself questions in order to monitor your understanding of the text?	5 4 3 2 1
9. Do you use contextual clues (title, illustrations, layout, etc.) in order to figure out what the text is about?	5 4 3 2 1

If you score high on this section (35–45), you are using effective reading strategies. If your score is low (less than 25), you should work on improving your reading techniques.

ANEXO O – Versão original do questionário de Rubin e Thompson (1994, p.78)

78 HOW TO BE A MORE SUCCESSFUL LANGUAGE LEARNER**WRITING**

1. Do you try to pick a topic that will allow you to use what you know rather than one that will force you to use what you don't know?	5 4 3 2 1
2. Do you develop an outline before you start writing?	5 4 3 2 1
3. Do you write a draft first and review it before turning in the final version?	5 4 3 2 1
4. Do you try to use the vocabulary and grammar you already know rather than look up most of the words in a dictionary?	5 4 3 2 1
5. Do you make sure that you have a correct model for the type of writing you are going to do, e.g., the appropriate form for an invitation or the correct form to address people?	5 4 3 2 1

If you score high on this section (20–25), you are using effective writing techniques. If your score is low (less than 15), you need to improve your writing strategies.

ANEXO P – DVD com entrevistas em áudio e vídeo