



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



***A CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ***

por

GIÊDRA FERREIRA DA CRUZ

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Guerra Anastácio

**SALVADOR
2005**



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



***A CONTRIBUIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO APRENDIZ***

por

GIÊDRA FERREIRA DA CRUZ

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Guerra Anastácio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras e Lingüística.

SALVADOR
2005

C957c

Cruz, Giêdra Ferreira da.

A contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz/ Giêdra Ferreira da Cruz.
- Salvador : UFBA, 2005.
160f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Maria Guerra Anastácio.
Dissertação (mestrado) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, 2005.
Bibliografia: f. 113 - 116.

1. Lingüística Aplicada – Língua Inglesa – Aprendizagem. 2. Língua Inglesa – Ensino e aprendizagem – Autonomia do aprendiz. 3. Estratégias metacognitivas – Aprendizagem – Língua Inglesa. I. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. II. Anastácio, Sílvia Maria Guerra. III. T.

CDD: 428

Ao meu marido e aos meus filhos, sem os quais não
poderia ter concluído este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de um modo ou de outro, me ajudaram na concretização deste trabalho e, em especial:

A Deus, pela orientação maior.

À minha família, pela paciência, amor e carinho ao entender a minha ausência.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Sílvia Maria Guerra Anastácio, pela sua orientação.

Aos alunos do II semestre/2004 do curso de Letras da UESB, pela participação como sujeitos da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, por me ajudarem na construção do meu conhecimento na área.

Aos meus amigos e colegas, Darte, Sueid, Betty, Gal, e em especial, a Jurandir e Joceli, pelo apoio pessoal e acadêmico.

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos,
se não tiver amor, serei como o bronze que soa
ou como o címbalo que retine.
(1Coríntios 13:1)

RESUMO

O propósito deste estudo consiste em investigar a contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tal, buscou-se constatar até que ponto essas estratégias podem contribuir para a formação de aprendizes autônomos. A pesquisa foi realizada, no período de março a julho de 2004, com vinte alunos do Curso de Letras, com habilitação em inglês, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como sujeitos informantes do estudo. Dos vinte alunos, somente dez foram submetidos a um período de intervenção. O estudo está contextualizado na área da lingüística aplicada, mais especificamente no que se refere à linha do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. A pesquisa tem uma natureza interpretativista, com base etnográfica. A escolha da abordagem proposta proporcionou a inclusão de entrevistas, questionários, gravações de áudios, diários reflexivos e anotações de campo, como instrumentos na coleta dos dados. Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, foram realizadas discussões semanais, com as quais se verificou que os sujeitos do grupo da intervenção, ao fazerem uso das estratégias metacognitivas, refletindo sobre suas práticas diárias enquanto aprendizes de língua estrangeira, tiveram mudanças significativas nos seus comportamentos e nas suas ações. Tais mudanças ocorreram a partir de uma conscientização de que é preciso se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem. Esses dados foram comparados aos do grupo não submetido à intervenção e, constatou-se que tais sujeitos não apresentaram mudanças em comparação à postura inicial. Assim, após a análise, concluiu-se que é possível ajudar no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes e que para tal, as estratégias metacognitivas estudadas desempenham papel relevante no processo de desenvolvimento da autonomia do aluno na aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; Estratégias metacognitivas; Autonomia; Autonomia do aprendiz; Inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the contribution of the metacognitive strategies to the development of students' autonomy as they learn English as a foreign language. It was investigated to what extent metacognitive strategies may contribute to the autonomy development, when students have the opportunity to reflect upon their practices as English learners. The work was carried out, from March to July, 2004, with twenty students informants of Letters, English as a Foreign Language, at State University of Southwestern Bahia, Ten of these students were submitted to a training period. Since this research is in the field of Applied Linguistics, based on the teaching and the learning of foreign languages, the use of interviews, questionnaires, recording, reflexive diaries, and conversation along with the informants together with the researcher's notes were the means employed to investigate the role of metacognitive strategies in helping students' autonomy development. In order to implement such autonomy, it was scheduled weekly meetings, which were intended to promote the opportunity for the learners to reflect on their daily practices as English students. It was observed that there were considerable changes in the students' attitudes towards language learning, and that such changes were started with the awareness of becoming responsible for their own learning. According to the data collected, those students who were not submitted to the training did not prove to be responsible for their learning. After the analysis of the data results, it was concluded that it is possible to help developing learners' autonomy, and that the metacognitive strategies are relevant to the achievement of the students' autonomy, when they are learning a foreign language.

Key-words: Metacognitive strategies; Autonomy; Learner autonomy; English as a foreign-language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Pôster 1: Sugestões de atividades para o mês de maio	82
Figura 2 -	Pôster 2: Sugestões de atividades para o mês de junho	83
Figura 3 -	Pôster 3: Sugestões de atividades para o mês de julho	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições e considerações sobre estratégias de aprendizagem.....	23
Quadro 2 - Respostas ao objetivo de frequentar o CAALE.	45
Quadro 3 - Posturas apresentadas pelos sujeitos do grupo de intervenção.....	61
Quadro 4 - Posturas apresentadas pelos sujeitos do grupo de controle.	61
Quadro 5 - Respostas dos sujeitos do GI à pergunta do questionário 5 “Você faz alguma tarefa/atividade, além das sugeridas pela professora?”	64
Quadro 6 -Respostas dos sujeitos do GI à pergunta 1 do questionário 6: “Há necessidade de tarefas extras, elaboradas por você, para que se torne um aprendiz bem sucedido?”	65
Quadro 7 - Relato do GI sobre as atividades realizadas durante o período de greve.	67
Quadro 8 - Cotas de responsabilidade e posturas autônomas assumidas mas não confirmadas dos sujeitos do GI.....	70
Quadro 9 - Estratégia de identificação de problemas: pontos que precisam ser melhorados.	78
Quadro 10 - Estratégia de planejamento: O que fazer com os problemas identificados?	79
Quadro 11 - Frequência ao CAALE de forma autônoma no mês de maio.	83
Quadro 12 - Frequência ao CAALE de forma autônoma no mês de junho.....	85
Quadro 13 - Frequência ao CAALE de forma autônoma no mês de julho.....	87
Quadro 14 - Reflexões, atitudes e atividades para melhorar os problemas identificados.	95
Quadro 15 - Crenças dos sujeitos do GC acerca das suas responsabilidades.	96
Quadro 16 - Justificativas para a não realização de atividades autônomas.	97
Quadro 17 - Cotas de responsabilidade e posturas autônomas assumidas mas não confirmadas dos sujeitos do GC.	98
Quadro 18 - Frequência ao CAALE de forma autônoma pelos sujeitos do GI.	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos do grupo da intervenção	54
Tabela 2 - Perfil dos sujeitos do grupo de controle	54
Tabela 3 - Responsabilidade atribuída pelo grupo de intervenção à professora	58
Tabela 4 - Responsabilidade atribuída pelo grupo de controle à professora	58

LISTA DE ABREVIATURAS

CAALE	Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras
EFL	<i>(English as a foreign Language)</i> – Inglês como língua estrangeira
ESL	<i>(English as a second language)</i> – Inglês como segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LI	Língua Inglesa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20
2.1	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	20
2.1.1	AQUISIÇÃO OU APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?	21
2.1.2	O USO CONSCIENTE DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	22
2.1.3	BREVE HISTÓRICO CONCERNENTE ÀS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	24
2.1.4	CONSCIENTIZAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DAS ESTRATÉGIAS	28
2.1.5	ESTILOS DE APRENDIZAGEM	30
2.1.6	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	31
2.1.7	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E SUAS CLASSIFICAÇÕES	32
2.2	AUTONOMIA DO APRENDIZ.....	34
2.2.1	AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	34
2.2.2	DELIMITAÇÃO DO TERMO AUTONOMIA	35
2.2.3	O QUE É UM CAALE?	40
3	METODOLOGIA	43
3.1	SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
3.2	AMBIENTE DA COLETA DE DADOS.....	44
3.3	INSTRUMENTOS USADOS NA COLETA DE DADOS	45
3.3.1	ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS	46
3.3.2	DISCUSSÕES NO CAALE	46
3.3.3	USO DE REGISTRO DE FREQUÊNCIA AO CAALE.....	51
3.3.4	O USO DE PÔSTERES	51
3.3.5	DIÁRIOS REFLEXIVOS.....	52
3.3.6	NOTAS DE CAMPO	52

3.4	ETAPAS DA COLETA	52
3.4.1	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO.....	53
3.4.2	PERÍODO DE INTERVENÇÃO	55
3.4.3	REGISTRO COMPARATIVO DOS DADOS.....	56
4	ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	57
4.1.1	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO 1.....	57
	Grupo de Intervenção	58
	Grupo de Controle	58
4.1.2	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO 2.....	59
	Grupo de Intervenção	61
	Grupo de Controle	61
4.1.3	SUJEITOS AUTÔNOMOS?.....	63
	Grupo de Intervenção	63
	Análise dos dados obtidos no questionário 5.....	64
	Análise dos dados obtidos no questionário 6.....	65
	Em busca das atitudes e das atividades autônomas desenvolvidas pelos sujeitos do grupo de intervenção	66
4.2	PERÍODO DE INTERVENÇÃO	70
4.2.1	A INVESTIGAÇÃO.....	81
	I - FREQUÊNCIA AO CAALE.....	82
	II - AS REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: O USO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS.....	88
	III - AS ATITUDES E ATIVIDADES AUTÔNOMAS	93
4.2.2	REGISTRO DO GRUPO DE CONTROLE.....	95
	Em busca das atitudes e das atividades autônomas desenvolvidas pelos sujeitos do grupo de controle	95
	Grupo de Controle	98
4.3	REGISTRO COMPARATIVO DOS DADOS OBTIDOS COM OS SUJEITOS DO GRUPO DE CONTROLE E DO GRUPO DE INTERVENÇÃO	98

	I - FREQUÊNCIA AO CAALE.....	99
	- Grupo de controle	99
	- Grupo de intervenção	99
	II - REFLEXÃO ACERCA DA PRÓPRIA APRENDIZAGEM.....	101
	- Grupo de controle	101
	- Grupo de intervenção	102
	III - ATITUDES E ATIVIDADES AUTÔNOMAS DOS SUJEITOS.....	102
	- Grupo de controle	102
	- Grupo de intervenção	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
	APÊNDICE A: Definições e considerações acerca do termo Estratégias de Aprendizagem.....	118
	APÊNDICE B: Termo de compromisso individual.....	120
	APÊNDICE C: Modelo de ficha de cadastro no CAALE.....	121
	APÊNDICE D: Entrevista inicial.....	122
	APÊNDICE E: Lâmina 1 - A importância do CAALE para os alunos de língua Estrangeira.....	123
	APÊNDICE F: Lâmina 2 - Estilos de aprendizagem.....	125
	APÊNDICE G: Lâmina 3 - Estratégias de aprendizagem.....	126
	APÊNDICE H: Lâmina 4 - Dicionário e estratégia de aprendizagem.....	127
	APÊNDICE I: Lâmina 5 - Estratégias de fixação de vocabulário.....	130
	APÊNDICE J: Transcrição da gravação da discussão do texto: <i>What kind of student are you?</i>	131
	APÊNDICE K: Questionário 1 - Cota de responsabilidades.....	135
	APÊNDICE L: Questionário 2 - Responsabilidade compartilhada.....	136
	APÊNDICE M: Questionário 3 - Como gostaria de estudar em classe.....	137
	APÊNDICE N: Questionário 4 - O ensino Fundamental e o Ensino Médio.....	138
	APÊNDICE O: Questionário 5 - Atividades realizadas.....	139
	APÊNDICE P: Questionário 6 - Há necessidade de tarefas extras?.....	140
	APÊNDICE Q: Questionário 7 - <i>How do you like to learn?</i>	141

APÊNDICE R: Transcrição da gravação da discussão do questionário: How do you like to learn?	142
APÊNDICE S: Questionário 8 - <i>Strength and weakness</i>	146
APÊNDICE T: Transcrição da gravação da discussão do questionário8: <i>Strength and weakness</i>	147
ANEXO A: Teste – Estilos de aprendizagem	152
ANEXO B: Texto: <i>What kind of student are you?</i>	153
ANEXO C: Texto: <i>A taste for charity</i>	154
ANEXO D: Canção: <i>Wherever you will go</i>	155
ANEXO E: Canção: <i>With arms wide open</i>	156
ANEXO F: Texto: <i>Where do babies come from?</i>	157
ANEXO G: Canção: <i>More to life</i>	158
ANEXO H: Fotos do CAALE.....	159
ANEXO I: Canção: <i>More than words</i>	160

INTRODUÇÃO

O conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem de línguas aumentou consideravelmente, a partir dos anos 70. Nesta época, os estudos centrados no aprendiz começaram a tomar corpo nas conferências e publicações sobre a aquisição de segunda língua e aprendizagem de língua estrangeira. Estas pesquisas contribuíram para que hoje se pudesse pensar sobre o aprender uma nova língua como uma experiência educacional voltada para o aprendiz. Assim, com este novo olhar, surgiram, então, os estudos voltados para as estratégias de aprendizagem e para a *autonomia* do aprendiz.

Por ter o aluno como meta principal deste estudo, a motivação para o desenvolvimento da pesquisa decorreu da observação, ao longo de anos de experiência como professora de língua inglesa do curso de Letras, que os alunos chegam à universidade com muitas dificuldades, no que se refere às quatro habilidades básicas – ouvir, falar, ler e escrever. A experiência de sala de aula permitiu observar que, mesmo depois de terem estudado inglês por um período de, no mínimo, sete anos, nos ensinos Fundamental e Médio, esses alunos ainda apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem.

Na verdade, os desafios que os professores e alunos de línguas estrangeiras enfrentam são constantes. Como fazer com que o próprio aluno aprenda a aprender? Como ajudar o aluno a se tornar um aprendiz autônomo, mais responsável pela sua própria aprendizagem? Até que ponto as estratégias de aprendizagem, especialmente as metacognitivas, podem contribuir para a *autonomia* do aluno? Perguntas como essas têm sido levantadas ao longo das últimas décadas. Muito se tem discutido sobre esses tópicos, contudo, é imperativo que se pesquise e, que se busque tentar respondê-las com objetividade. Com o intuito de contribuir para a pesquisa na área

de *autonomia* do aprendiz, dentro de uma perspectiva da lingüística aplicada (LA), este trabalho tenta responder a tais perguntas.

Estando as línguas estrangeiras no currículo é responsabilidade de professores e lingüistas aplicados torná-las possíveis de serem aprendidas (MOITA LOPES, 1996). Por isso a importância de propiciar estratégias e recursos para que o aluno saiba como se ajudar ao longo do próprio processo de aprendizagem. Os Professores de línguas estrangeiras percebem, muitas vezes, que o aluno quer se tornar mais responsável pelo próprio processo de aprendizagem, mas não sabe como fazê-lo. Sendo assim, uma vez que *autonomia* pode proporcionar uma aprendizagem para aprender, e que sem *autonomia* ocorrem somente as decisões do professor, o presente estudo, centrado na *autonomia* do aprendiz se justifica ao proporcionar que o estudante tenha a oportunidade de refletir sobre suas práticas enquanto aprendiz, fazendo-o perceber a importância do seu papel neste processo. Ademais, advoga-se a necessidade de conscientizar o aluno da sua parcela de responsabilidade na aprendizagem, que deve ser partilhada entre professor e aluno.

Ao proporcionar mais liberdade na aprendizagem de línguas, e ajudar o aluno a tornar-se consciente da sua capacidade para ser autônomo, este pode, conseqüentemente, sentir-se mais motivado para desenvolver sua própria aprendizagem (BENSON, 1997). Para este autor, embora o termo *autonomia* tenha sido associado ao conceito de individualização, no começo dos anos 80, hoje, estudiosos da lingüística aplicada preferem enfatizar a interdependência como uma dimensão do aprendizado autônomo. Apesar dos termos *self-direction* (autodirecionado) e *self-directed learning* (aprendizagem autodirecionada), estarem sempre relacionados com o tema *autonomia*, tal associação não implica na minimização do papel do professor de línguas, mas sim, pontua que o aprendiz pode estudar sob a sua própria direção. Assim, pretende-se indicar que o conceito de *autonomia* aponta para a hipótese de que o aluno precisa “aprender a aprender”, e de que, para tal, necessita se responsabilizar pelo seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, com o uso das estratégias metacognitivas (o identificar problema(s), o planejar, o monitorar e o auto-avaliar) o aprendiz pode se ajudar no desenvolvimento da sua própria *autonomia*.

Benson (2001) reconhece, ainda que não é simples a tarefa de descrever e alcançar *autonomia*, assim como parece difícil a tarefa de mensurá-la. No entanto, recomenda que se deve

procurar os meios para empreender tais tarefas e é na busca de procurar meios adequados para realizar uma pesquisa nessa direção que o presente trabalho objetiva:

- investigar a contribuição das estratégias metacognitivas no desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, ao buscar constatar até que ponto essas estratégias podem contribuir para a formação de aprendizes autônomos.

Decidiu-se por uma pesquisa interpretativista, por ser mais adequada à natureza subjetiva do seu objeto de estudo, parcialmente etnográfica, por colocar em foco a percepção que os participantes têm do contexto social em que estão envolvidos (MOITA LOPES, 1996). Assim sendo, para a investigação traçou-se uma proposta metodológica, na qual diferentes instrumentos foram utilizados, como o uso de questionários, entrevistas, diários reflexivos, registros de frequência ao CAALE e notas de campo da pesquisadora. E, em função da metodologia utilizada, a coleta dos dados ocorreu em dois momentos: durante os períodos de observação e de intervenção, após os quais se fez o registro comparativo dos dados.

São sujeitos da pesquisa vinte alunos de Língua Inglesa do curso Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Os alunos cursavam, então, o II semestre, do ano de 2004. A escolha dos sujeitos se deu pelo fato dos alunos selecionados disporem de tempo para a realização das atividades propostas pela pesquisadora (compareciam a encontros semanais, respondendo os questionários, escrevendo os diários reflexivos), bem como, mostrarem interesse pelos tópicos a ser discutidos. Assim, logo de início foram colhidas as assinaturas de cada um, concordando em participar da pesquisa (APÊNDICE B). O período de coleta dos dados foi de um semestre letivo, de março a julho de 2004. O ambiente da coleta de dados foi o Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras (CAALE), da UESB.

Quanto à sua organização, o trabalho encontra-se disposto em quatro capítulos:

Os dois primeiros buscam proporcionar o embasamento teórico em que esta pesquisa se fundamentou. Assim, no capítulo 1, intitulado *estratégias de aprendizagem*, propõe-se um histórico acerca das estratégias utilizadas por aprendizes de línguas, enfatizando definições e

classificações, conforme concebidas por diferentes estudiosos, em diferentes épocas, destacando o papel das estratégias metacognitivas.

O capítulo 2, intitulado *autonomia do aprendiz*, aborda o conceito de *autonomia* dentro de um contexto de ensino e aprendizagem de línguas, bem como, enfatiza a relevância dos Centros de Aprendizagens Autônomas de Línguas, como um ambiente adequado para que a aprendizagem autônoma ocorra. Ainda neste capítulo, correlaciona-se as estratégias metacognitivas com o tema da *autonomia*.

O capítulo 3 detalha a *metodologia* utilizada neste trabalho. Para tal, apresenta uma visão panorâmica da pesquisa, fazendo referência ao objetivo, à hipótese, aos alunos/sujeitos, ao ambiente da coleta de dados, aos instrumentos usados para a coleta dos dados.

No capítulo 4 encontra-se a *análise* dos dados com as devidas interpretações que parecem adequadas a serem desenvolvidas.

Na *conclusão* demonstra-se como a discussão dos resultados obtidos apontou para o desenvolvimento da *autonomia* dos sujeitos submetidos à intervenção. Esta constatação reforça a necessidade de se implementar atividades, nas classes de aprendizagem de línguas estrangeira, com as quais os alunos possam fazer uso das estratégias metacognitivas, de forma que os ajude na conscientização de que se pode aprender a aprender.

Considera-se, desta forma, que a pesquisa atingiu o objetivo proposto, contribuindo para o aprofundamento das discussões acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), em especial da língua inglesa. Espera-se que possa sugerir futuros trabalhos com estudos dentro da linha de pesquisa proposta.

CAPÍTULO I

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

2.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O objetivo deste capítulo é discutir sobre as estratégias de aprendizagem, reconhecendo que é preciso que se esclareça como o termo *aprendizagem* está sendo empregado, dentro de uma perspectiva da Lingüística Aplicada (LA).

A LA tem buscado no percurso de uma investigação, mediar o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (como a psicologia, a educação, a lingüística etc.) e a questão do uso da linguagem que pretende investigar, pois, além de operar um conhecimento teórico advindo de várias disciplinas, também formula seus próprios modelos teóricos, colaborando com o avanço do conhecimento, não somente dentro do seu campo de ação, mas em outras áreas de pesquisa (MOITA LOPES, 1996).

Celani (1992, p.21) também participa da mesma linha de pensamento ao apresentar a questão no que se refere à caracterização de LA enquanto área de pesquisa e de foro próprio. Segundo a autora, “LA não é mera aplicação da lingüística, devemos entendê-la como ponto de convergência de disciplinas múltiplas, de caráter essencialmente humanístico”.

Diante da vastidão de estudos relacionados a LA, ressalta-se que, apesar desta pesquisa estar inserida na linha de ensino e de aprendizagem de LE, as pesquisas dentro da lingüística aplicada têm um escopo bastante amplo, abrangendo diversas áreas, como o bilingüismo, a tradução, a comunicação institucional e empresarial, os distúrbios da linguagem, a análise

contrativa de línguas, as linguagens da *mídia*, bem como a aquisição de línguas e a aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre outros.

2.1.1 AQUISIÇÃO OU APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Distinção entre Aquisição e Aprendizagem. Esta é a primeira hipótese, de uma série de cinco, da teoria de Krashen (1982). A hipótese baseia-se na premissa de que aquisição e aprendizagem são dois fenômenos diferentes:

Aquisição é um processo que ocorre em nível do subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital, uma função que o cérebro não pode evitar cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada na língua. *Aprendizagem* significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente. (KRASHEN, 1982 *apud* CARIONE, 1988, p. 51)

Scliar-Cabral (1988, p.41) também faz distinção entre *aquisição e aprendizagem* Para ela a “a *aquisição* se desenvolve em razão das predisposições biopsicológicas da espécie integrando seus mecanismos adaptativos; já a *aprendizagem* se efetua em um ambiente artificial, em decorrência da adoção de métodos de ensino formulados cientificamente”.

Leffa (1988, p.212) corrobora com essa distinção ao enfatizar que se entende por “*aprendizagem* o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras, e por *aquisição* o desenvolvimento informal e espontâneo de segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente”.

Uma vez esclarecida a diferença entre os conceitos de *aquisição e aprendizagem*, dentro da perspectiva da lingüística aplicada, faz-se necessária uma outra distinção. Agora, a diferença diz respeito aos termos *segunda língua e língua estrangeira*, também usados, ao longo deste trabalho. O estudo de uma *segunda língua* ocorre quando ela é usada fora do ambiente da sala de aula, como no caso de um aluno brasileiro, que estuda inglês nos Estados Unidos; ele estuda inglês como segunda língua (*ESL*). Já o estudo de uma língua estrangeira ocorre quando a

comunidade, na qual se insere o processo, não se comunica através dessa língua estudada na sala de aula, como é o caso de um aluno brasileiro que aprende inglês no Brasil. Desta forma, tal aluno estuda inglês como língua estrangeira (*EFL*).

2.1.2 O USO CONSCIENTE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Todo aprendiz utiliza estratégias diversas, mas nem todo aprendiz tem consciência do uso das mesmas (Cohen, 1998; Brown, 1999).

Para se entender melhor o termo *estratégia de aprendizagem* é necessário refletir sobre o termo básico *estratégia*, que vem do grego e significa a arte da guerra. Logo, está relacionado à idéia de táticas, que constituem a ferramenta básica para se alcançar o sucesso da estratégia utilizada. O conceito de *estratégia*, desvinculado do tom agressivo e competitivo original, tem influenciado a área educacional, assumindo um novo significado e transformando-se em uma ferramenta relevante para a aprendizagem (Oxford, 1990).

Como podem ser visualizadas, no QUADRO 1, as definições e considerações sobre as estratégias de aprendizagem foram coletadas para se tenha uma compreensão mais precisa da abrangência dos estudos relacionados ao tópico, ao longo de algumas décadas.

Autor	Definições/Considerações
Rubin (1975)	Estratégias de aprendizagem são tentativas para se desenvolver a competência lingüística e sociolingüística na língua-alvo.
Chamot (1987)	Estratégias de aprendizagem são técnicas, abordagens ou ações deliberadas assumidas pelos alunos a fim de facilitar a sua aprendizagem, ao lançar mão de informações, não só relacionadas à área lingüística, mas também, quanto às de conteúdo estudados.
Oxford (1990)	Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos alunos para reforçar a sua aprendizagem. As estratégias são, especialmente importantes, para a aprendizagem de línguas porque elas atuam como ferramentas para um envolvimento ativo e autodirecionado do aluno neste processo, atitude que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias apropriadas de aprendizagem de línguas resultam em uma proficiência da língua-alvo aperfeiçoada e uma maior autoconfiança, por parte do aprendiz.

O'Malley e Chamot (1990)	Estratégias de aprendizagem têm como meta a facilitação da aprendizagem e são intencionais por parte do aprendiz. O objetivo do uso da estratégia é influenciar o estado motivacional ou afetivo do aprendiz, ou a maneira com a qual o aprendiz seleciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos.
Wenden (1991)	Estratégias de aprendizagem são ações ou operações mentais que o aprendiz utiliza para aprender uma nova língua e ajustar seus esforços para que essa aprendizagem ocorra.
Dickinson (1992)	Estratégias de aprendizagem são assuntos de grande interesse no ensino de língua hoje em dia e vários trabalhos atuais, desenvolvidos nesta na área, prometem ajudar a promover o aprendizado de línguas.
Brown (1994)	Estratégias são métodos específicos para se lidar com um problema ou uma tarefa, são modos de operação para se alcançar um fim específico; são planos para controlar e manipular as informações. Elas são planos de batalha, contextualizados, que podem variar, de um momento para outro, quer de um dia para outro ou de um ano para outro. As estratégias variam, visto que cada um de nós, conta com um leque de possibilidades para resolver um problema, e escolhemos uma delas, ou várias, para procurar solucionar um determinado problema.
Ellis (1994)	Estratégias, para fins de pesquisa, podem ser definidas como séries de produção que existem como conhecimento declarativo e são utilizadas para resolver problemas de aprendizagem.
McDonough (1995)	Estratégias de aprendizagem, também chamadas estratégias cognitivas, servem como um meio para o aluno aumentar o seu conhecimento da língua através do uso da língua-alvo.
Ehrman (1996)	Estratégias de aprendizagem atuam como um caminho para os alunos alcançarem um determinado ponto, no qual o suporte possa ser retirado. Por esta razão, o ensino efetivo usa estratégias de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender a aprender.
Cohen (1998)	Estratégias são processos de aprendizagem conscientemente selecionados pelo aprendiz. Na verdade, cada vez que o aprendiz faz uma escolha diferente, isto faz com que a estratégia tenha um sentido especial.
Nunam (1999)	Estratégias de aprendizagem de uma língua são processos mentais e comunicativos que o aprendiz utiliza para assimilar uma segunda língua.

Quadro 1 - Definições e considerações sobre estratégias de aprendizagem¹

¹ O QUADRO 1 foi originalmente escrito em língua inglesa, para ser apresentado no II Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras, realizado em Pelotas, e encontra-se no APÊNDICE A. (CRUZc, 2002).

2.1.3 BREVE HISTÓRICO CONCERNENTE ÀS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A partir dos anos 70, estudos sobre a aquisição de uma segunda língua (*English as a Second Language*) e a aprendizagem de uma língua estrangeira (*English as a Foreign Language*), aumentaram consideravelmente. Professores e pesquisadores, percebendo que certos aprendizes pareciam ser mais bem sucedidos que outros, começaram, então, a dar ênfase à variação individual, no aprendizado de línguas. Assim, foram formuladas questões como: por que alguns aprendizes, apesar de utilizarem o mesmo método e de terem o mesmo professor, são mais bem sucedidos? Por que alguns alunos parecem não ter a habilidade necessária para o aprendizado de línguas estrangeiras? Na tentativa de responder tais perguntas, estudiosos como Rubin (1975) e Stern (1975) descreveram os *bons aprendizes*, em termos de suas características pessoais, estratégias e de seus estilos de aprendizagem. Rubin e Thompson (1992 *apud* BROWN, 1994, p.114) resumiram e listaram as principais características que têm os bons aprendizes:

1. encontram seus próprios caminhos para aprender uma língua;
2. procuram organizar as informações recebidas sobre a língua-alvo;
3. são criativos, desenvolvendo um *feeling* para a língua-alvo, ao lidar com a gramática e com questões de vocabulário;
4. criam oportunidades para praticar a língua-alvo dentro e fora da sala de aula;
5. quando ouvem ou falam, não se preocupam em entender cada palavra, mas buscam captar a idéia como um todo;
6. usam estratégias mnemônicas para lembrar do que aprenderam;
7. aprendem com os próprios erros;
8. usam conhecimentos lingüísticos sobre a sua primeira língua para desenvolver o aprendizado da segunda;
9. utilizam o contexto para ajudar na compreensão da informação recebida;
10. aprendem a fazer inferências inteligentes ao levantarem hipóteses;
11. não se preocupam em memorizar estruturas da língua, mas em aprender a língua nas situações do dia-a-dia;
12. usam de certos recursos para manter a conversação;

13. utilizam estratégias criativas para preencher espaços comunicacionais, lançando mão de suas próprias competências.
14. aprendem estilos diferentes de fala e escrita, variando seu discurso, de acordo com a situação.

Essas quatorze características usadas pelo aprendiz bem sucedido teriam servido de inspiração para pesquisas realizadas em LA, na tentativa de identificar características e estratégias do aprendiz bem sucedido, sempre visando sugerir maneiras de ajudar os alunos com mais dificuldade de aprendizagem a também se tornarem bem sucedidos. As classificações mais usadas, na literatura, para a descrição das estratégias de aprendizagem são aquelas elaboradas por O'Malley; Chamot (1990), bem como por Oxford (1990).

Oxford (1990) dividiu as estratégias em dois grupos: as diretas e as indiretas. As diretas englobam a língua-alvo diretamente e estão subdivididas em três aspectos que envolvem:

1. a memória - são aquelas estratégias que ajudam o aluno a armazenar, a recuperar informações novas para que elas sejam usadas no momento apropriado;
2. a cognição - são as que envolvem compreensão e produção da informação para a prática da língua-alvo;
3. a compensação - são as que ajudam o aprendiz a se comunicar, apesar da sua limitação quanto ao conhecimento da língua-alvo.

Segundo Oxford (1990), as estratégias indiretas são as que dão suporte indiretamente ao aprendizado, e estão subdivididas em três:

1. as estratégias metacognitivas - são as que envolvem planejamento, controle e avaliação da aprendizagem;
2. as estratégias afetivas - são as que regulam a emoção, as atitudes, os valores e a motivação;
3. as estratégias sociais - são as que envolvem interação e cooperação com os colegas.

O'Malley; Chamot (1990, p.137), por outro lado, dividiram as estratégias em três grupos: as metacognitivas, as cognitivas e as sócio-afetivas. Para esses, as estratégias metacognitivas envolvem o pensamento, o planejamento, a monitoração e a avaliação do processo de aprendizagem, estando classificadas da seguinte forma:

1. Planejamento (*Planning - advance organization*) - quando o aprendiz tem uma compreensão antecipada de um conceito ou princípio ao realizar uma atividade de aprendizagem;
2. Atenção direcionada (*Directed attention*) - quando o aprendiz ignora fatores irrelevantes e mantém-se atento durante a execução de uma tarefa;
3. Atenção seletiva (*Selective attention*) - quando o aluno atenta para aspectos específicos da língua;
4. Autogerenciamento (*Self-management*) - quando o indivíduo percebe as condições necessárias para o desempenho, com sucesso, de uma tarefa;
5. Automonitoração (*Self-monitoring*) - quando checa, verifica ou corrige sua produção visando, adquirir proficiência na língua-alvo;
6. Identificação do problema (*Problem-identification*) - quando ele identifica explicitamente o ponto central para a resolução de um determinado problema;
7. Auto-avaliação (*Self-evaluation*) - quando checa o seu próprio desempenho.

As estratégias cognitivas, por sua vez, envolvem a interação do aluno com o material a ser estudado, implicando na manipulação desse material (mental ou fisicamente), ou na aplicação de técnicas específicas para a realização de uma determinada tarefa de aprendizagem. As cognitivas estão assim classificadas e definidas:

1. Repetição (*Repetition*) - quando o aluno imita um modelo na língua-alvo;
2. Ampliação do recurso (*Resourcing*) – quando expande a definição de um conceito ou de uma palavra;
3. Agrupamento (*Grouping*) - quando nomeia, ordena ou classifica informações;
4. Anotação (*Note-taking*) - quando restringe a idéia principal, ou busca as palavras-chave ou os pontos importantes de um determinado discurso;
5. Dedução (*Deduction/induction*) - quando aplica regras gramaticais, conscientemente, para entender a língua-alvo;

6. Substituição (*Substitution*) - quando seleciona alternativas, palavras ou frases diferentes, para se expressar na língua-alvo;
7. Elaboração (*Elaboration*) - quando o aluno relaciona as informações novas aos conceitos que já tem na memória;
8. Resumir (*Summarization*) - quando faz um resumo mental ou por escrito, de alguma informação dada;
9. Tradução (*Translation*) - quando usa a primeira língua como base para entender e produzir informações na segunda;
10. Transferência (*Transfer*) - quando usa habilidades previamente adquiridas para facilitar o desempenho em uma outra língua;
11. Inferência (*Inferencing*) - quando usa informações dadas para ‘adivinhar’ significados de termos desconhecidos.

As estratégias sociais e afetivas envolvem a interação e a cooperação com o outro. Essas estratégias estão classificadas e definidas de acordo com situações diferentes, assim relacionadas:

1. quando se pede por algum esclarecimento (*Questioning for clarification*) – ao se solicitar uma explicação, esclarecimento através de exemplos ou de parafraseamento de idéias;
2. quando se utiliza cooperação (*Cooperation*) – ao se trabalhar com um ou mais colegas para resolver problemas ou para obter *feedback*;
3. quando alguém fala consigo próprio (*Self-talk*) – ao se reduzir a ansiedade, através do uso de técnicas mentais, para que o aprendiz se sinta mais competente e seguro para realizar suas tarefas;
4. quando se utiliza de auto-reforço (*Self-reinforcement*) – ao se promover motivação através de estímulos ou de recompensas, no momento em que o aprendiz realiza, de modo adequado uma determinada atividade.

2.1.4 CONSCIENTIZAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DAS ESTRATÉGIAS

Para que o aluno usufrua dos benefícios das estratégias de aprendizagem, ele deve se conscientizar da importância do uso das mesmas. Na verdade, o aprendizado de estratégias requer uma conscientização, ou seja, um conhecimento que torne possível se falar sobre ou descrever a língua em estudo. De acordo com Dickinson (1992), um modo como o professor pode incentivar o aluno a refletir sobre o seu aprendizado é através do preenchimento de questionários, seguido de uma discussão sobre as respostas dadas, mas é imperativo que, antes de entregar o respectivo questionário, o professor explique ao aluno os motivos pelos quais ele será convidado a respondê-lo. Ainda Dickinson (1992) argumenta que a conscientização, de fato, melhora a eficácia do aprendizado, na medida em que dá ao aprendiz as ferramentas necessárias para que ele possa atingir a sua independência. Essa autonomia não significa que o aluno não precise mais do professor, mas que se envolverá ativamente no processo de aprendizagem.

Oxford (1990) pontua que a conscientização dessas estratégias torna o ensino mais significativo, encorajando o espírito de colaboração entre aprendiz e professor. Assim, o aluno fica mais a par das estratégias que podem promover a sua autoconfiança e, conseqüentemente, acaba melhorando o seu desempenho na língua-alvo. Mas para que a conscientização seja realmente efetiva, o professor deve levar em consideração os sentimentos do aprendiz. Segundo pesquisas realizadas (ver Krashen, 1982), muitos dos problemas que o adulto tem em relação à aprendizagem de uma segunda língua são causados por influência do *filtro afetivo*². Quanto a Ehrman (1996), ela coloca, num mesmo plano, os sentimentos e as estratégias, acrescentando que, toda vez que um aluno está em dificuldade de qualquer natureza, existe sempre um problema relacionado aos sentimentos do aluno, provavelmente atuando como a causa da dificuldade. Esses estariam funcionando como uma cortina de fumaça para encobrir outras coisas. Assim sendo, as atividades trabalhadas em classe devem ser interessantes, variadas e significativas, não abordando somente aspectos intelectuais, mas também aspectos afetivos (COHEN, 1998).

² Quinta hipótese da Teoria de Krashen sobre aquisição de segunda língua

Cohen (1998, p.96) enfatiza que a conscientização do uso das estratégias consiste em ensinar ao aprendiz de forma explícita como aplicar o aprendizado dessas estratégias, no dia-a-dia, compreendendo a validade das mesmas. Desta forma sugere que o primeiro passo, consiste em:

1. levar o aprendiz a reconhecer quais são as estratégias que eles já usam;
2. desenvolver várias outras estratégias para que o aluno possa selecionar, no momento em que precisar, uma estratégia apropriada e efetiva para aquele contexto;
3. deixar evidente a responsabilidade do aprendiz e enfatizar que o processo de aprendizagem deve dar conta, também do “como” aprender, ao invés de “o que” aprender.

De acordo com Leffa (2000), ao incorporar o estudo de estratégias, simultaneamente, ao estudo de itens do conteúdo programático, deve-se ter o cuidado de:

1. adequar as estratégias aos vários aspectos de aprendizagem, tais como o nível de proficiência na língua-alvo. A título de exemplificação, considera-se que o uso da inferência, na leitura, para acessar o significado de uma palavra, pode não ser a melhor opção para o aluno de nível básico;
2. lidar com o grau de semelhança entre a língua materna e a estrangeira, considerando que aquilo que funciona para um falante de português, lendo um texto em espanhol, poderá não funcionar para um texto em alemão;
3. não perder de vista o objetivo que se pretende com a aprendizagem do léxico de uma língua, considerando que aprender uma palavra para ler um texto pode exigir uma estratégia diferente de se aprender um termo para usá-lo em uma conversação.

O aprendiz não consciente de suas próprias estratégias pode aprender de maneira ineficiente, por estar usando as suas estratégias de modo não adequado. Conseqüentemente, as informações não são retidas por muito tempo (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Contudo, o professor não deve trabalhar estratégias, esperando que todos os alunos tenham o mesmo resultado, uma vez que antes de ser um aprendiz, o aluno é uma pessoa que tem o seu modo de pensar, de ler o mundo, de reagir, logo há *estilos* individualizados para se aprender.

2.1.5 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

*Estilo de aprendizagem*³, de acordo com Brown (1994, p.104), é um termo que se refere às características gerais do funcionamento intelectual do indivíduo, bem como aos tipos de personalidade de um indivíduo e que o faz diferenciar de outro, sendo que a escolha dos estilos depende da mediação entre a emoção e a cognição. Para facilitar a compreensão dos diferentes tipos de *estilos*, ele dá o seguinte exemplo:

Imagine que você esteja visitando um país cuja língua não domina. Você chega ao aeroporto e o seu contato, cujo nome você não sabe, não está lá para o encontro. Para tornar as coisas ainda piores, sua bagagem sumiu. Então, o que fazer? Como as pessoas têm estilos diferentes, reagiriam, também, de forma diferente. Quem é *tolerante à ambigüidade* não ficaria nervoso; o *reflexivo* exercitaria a sua paciência e não tiraria conclusões precipitadas; o *dependente* do contexto se preocuparia com detalhes necessários e relevantes, mas não se distrairia com detalhes irrelevantes, como faria o *dependente do contexto*; já o *impulsivo* iria logo tirando conclusões precipitadas⁴.

Existem muitas classificações feitas por diferentes autores para se compreender os *estilos de aprendizagem*. Reid (1995) classifica os estilos de aprendizagem em três tipos:

1. *Cognitivo*: analítico, global, dependente do contexto, independente do contexto, reflexivo, e impulsivo.
2. *Personalidade*: pode ser introvertido, extrovertido, tolerante à ambigüidade, aquele que usa mais o lado direito do cérebro, ou aquele que usa mais o lado esquerdo do cérebro.
3. *Sensorial*: visual, auditivo, tátil, cinestésico, “haptic” (tátil+cinestésico).

³ Style is a term that refers to consistent and rather enduring tendencies or preferences within an individual. Styles are those specific general characteristics of intellectual functioning (and personality type, as well) that especially pertain to you as an individual, that differentiate you from someone else [...] Learning styles mediate between emotion and cognition.

⁴ Suppose you are visiting a country whose language you don't speak or read. You have landed in the airport and your contact person, whose name you don't know, is not there to meet you. To top it off, your luggage is missing. It's 3:00 A.M. and no one in the sparsely staffed airport speaks English. What will you do? There is obviously no single solution to this multifaceted problem. Your solution will be based to a great extent on the styles you happen to bring to bear. For example, if you are *tolerant of ambiguity*, you will not get easily flustered by your unfortunate circumstances. If you are *reflective*, you will exercise patience, and not jump quickly to a conclusion about how to approach the situation; if you are *field-dependent* you will focus on the necessary and relevant details and not be distracted by surrounding but irrelevant details.

Os estilos sensoriais como o visual, o auditivo e o cinestésico/tátil, são citados, na literatura, como os mais aplicáveis para o contexto de sala de aula. Os aprendizes visuais, geralmente, gostam de leitura e preferem ver as palavras que estão aprendendo, memorizando através de gravuras. Os auditivos preferem aprender ouvindo, gostam de conversação e interação com o outro, não precisando ver a palavra escrita. Os cinestésicos/táteis gostam de se movimentar e de manipular objetos. Grinder (1991) classifica os estilos da seguinte maneira:

VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
<ul style="list-style-type: none"> • É organizado • É observador • Tem cuidado da aparência • Memoriza com gravuras • Tem dificuldade de lembrar-se de instruções verbais • Dispersa-se com facilidade quando recebe grande quantidade de instrução verbal • Gosta de ler 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende ouvindo • Fala consigo mesmo • Se distai com facilidade • Gosta de música • Move os lábios ao ler • Pronuncia as palavras enquanto lê • Aprende ouvindo e falando • Tem dificuldade com a escrita • Fala com facilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a estímulo físico • Toca e fica perto das pessoas • Move-se muito • Aprende fazendo • Aponta enquanto lê • Responde fisicamente • Gesticula muito • Memoriza andando

Grinder (1991).

2.1.6 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Neste trabalho, portanto, a discussão está centrada, especificamente, nas *estratégias metacognitivas*, que são as estratégias que permitem ao aluno aprender a aprender. A metacognição, ou seja, esta habilidade de aprender a aprender, segundo Flavell (1979), é a capacidade que os indivíduos têm de monitorar e regular os próprios processos cognitivos. Esse autor pontua que, enquanto as estratégias cognitivas levam o indivíduo a atingir um objetivo

cognitivo, as estratégias metacognitivas proporcionam uma avaliação da eficácia das primeiras. Assim, aprendem-se as estratégias cognitivas para fazer progressos cognitivos, enquanto que as estratégias metacognitivas levam a uma monitoração do progresso cognitivo. Logo, neste contexto, entende-se metacognição como a reflexão sobre o que se faz, ao levar o aluno a discutir e a pensar sobre como desenvolve as atividades para a aprendizagem.

Scliar-Cabral (1988) enfatiza que a aquisição de uma segunda língua ou a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser facilitada pelo uso das estratégias metacognitivas. Brown (1994) corrobora com esta idéia, ao afirmar que o uso da *metacognição* envolve as seguintes estratégias:

1. Planejar;
2. Pensar sobre o processo de aprendizagem, à medida que este vai acontecendo;
3. Monitorar a própria produção ou compreensão;
4. Avaliar a aprendizagem, depois que uma atividade é realizada.

2.1.7 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E SUAS CLASSIFICAÇÕES

Há estudos realizados (como os de Wenden, 1991; Almeida Filho, 1993) que enfatizam que os aprendizes têm crenças sobre as diferentes maneiras como as línguas são aprendidas, sendo capazes de terem consciência sobre o que acontece, em suas mentes, enquanto estão aprendendo (O'Malley; Chamot, 1990). Assim, diferentes autores (O'Malley; Chamot, 1990; Oxford 1990; Brown, 1994) criaram diferentes nomenclaturas para classificar as estratégias metacognitivas, mas todas elas enfatizam a importância do refletir sobre o processo de aprendizagem, enquanto ele está acontecendo.

Assim, baseadas em O'Malley; Chamot (1990), as classificações para as estratégias metacognitivas utilizadas, neste trabalho, são aquelas que envolvem:

1. *A identificação de problema(s)*, quando o aprendiz estiver identificando, explicitamente, um ponto central para a resolução de um determinado problema;

2. O *planejamento*, que deve acontecer quando o aprendiz identifica a natureza de um problema e traça um objetivo para a sua resolução;
3. A *monitoração* de determinada estratégia está ligada à identificação de algum tipo de problema, o qual pode estar travando a aprendizagem. Monitorar é a habilidade de checar, verificar ou corrigir a produção na língua-alvo, visando adquirir proficiência, ou seja, é importante que se analisem as melhores estratégias utilizadas para se alcançar os objetivos desejados;
4. A *auto-avaliação*, que é uma estratégia relacionada ao fato do aluno ser capaz de apreciar a própria produção. É a partir da auto-avaliação que ele observa, mais atentamente, o seu comportamento, e toma decisões de como lidar com os problemas encontrados.

Considera-se que a escolha das estratégias relacionadas, neste capítulo, se deve ao fato de ser essencialmente reflexivas, uma vez que se objetiva levar o aprendiz a pensar sobre o próprio processo de aprendizagem. Na verdade, na medida em que o aluno é induzido a aprender a aprender, através do uso consciente das estratégias metacognitivas, este *pensar* sobre a prática na língua-alvo lhe permite encontrar diferentes formas de aprender.

CAPÍTULO II

AUTONOMIA DO APRENDIZ

2.2 AUTONOMIA DO APRENDIZ

2.2.1 AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Nos anos 70, os estudos centrados no aprendiz começaram a figurar entre as publicações, especialmente, no que se refere ao ensino de línguas (ESF/EFL). Esses estudos seguiram, a princípio, duas linhas distintas: (1) a aprendizagem autodirecionada - *Self-directed language learning* (SDLL); e (2) a aprendizagem voltada para a ênfase no uso das estratégias do aprendiz - *Learner strategies in language learning* (LSLL), (Wenden 2002).

1. A aprendizagem autodirecionada originou-se de uma tendência sócio-política, que influenciou a educação na Europa, nos anos 70. Assim, o campo educacional foi influenciado por um movimento social, baseado-se no respeito pelos indivíduos, dentro de uma sociedade. Nessa ebulição de idéias, surge a noção de *autonomia* – um termo que envolve, além do significado puramente educacional, também, o social e o político, uma vez que pode gerar mudanças no contexto educacional, mais especificamente, no ensino e na aprendizagem de línguas. Esses estudos concernentes à lingüística aplicada, como os de Holec (1981), Wenden (1991), Little (1991), Dickinson (1987, 1994), Sheerin (1997), Benson e Voller (1997), Benson (1997,2001), Scharle e Szabó (2000), compartilham de

uma mesma filosofia, na qual há a necessidade de ajudar o aprendiz a desenvolver sua autonomia na aprendizagem para se tornar bem sucedido na língua-alvo.

2. A base dos estudos concernentes às estratégias do aprendiz está na ciência cognitiva, que começou como um questionamento ao paradigma behaviorista de aprendizagem, conforme se pode observar em Rubin (1975), Cohen (1998), Ellis e Sinclair (1989), Dickinson (1992), Freitas (1997), McDonough (1995), Naiman (1996), O'Malley e Chamot (1995), Oxford (1990), Paiva (1997) Reid (1995), Rubim e Thompson (1992), e Wenden (1991). Tendo sempre em mente o aprendiz bem sucedido como um objetivo a ser atingido, os estudos sobre o funcionamento e o desenvolvimento da cognição nortearam pesquisas, que documentam o uso das *estratégias de aprendizagem* por crianças, adolescentes e adultos. A noção de *metacognição* foi introduzida no discurso da lingüística aplicada, fazendo-se uma distinção entre: estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem.

Assim, o conceito de *autonomia* apareceu, no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, na mesma época em que surgiu a abordagem comunicativa. Essa abordagem, idealizada nos anos 70, a partir de estudos da lingüística antropológica, tendo como representantes Hymes (1974) e seguidores como Halliday (1973), pontuava que o ensino não mais deveria estar centrado no professor, mas que a língua-alvo deveria ser aprendida para fins de comunicação. Por outro lado, definir *autonomia* não é uma tarefa simples, uma vez que muitas são as dimensões, os conceitos e as aplicações atribuídas a esse termo.

2.2.2 DELIMITAÇÃO DO TERMO *AUTONOMIA*

O seu conceito vem sofrendo alterações e sendo complementado, desde que o tema começou a ser discutido por professores e pesquisadores da área da Lingüística Aplicada. Aqui será dada uma visão panorâmica de alguns conceitos de *autonomia* nas últimas décadas.

No âmbito educacional, a discussão sobre esse termo teve início com Henry Holec, na década de 80, com o livro intitulado *Autonomy in Foreign Language Learning*. Para Holec (1981, p. 3) “autonomia é a habilidade de alguém se encarregar de sua própria aprendizagem”⁵. Esta *autonomia* está associada à idéia de independência e individualidade. Assim, o aprendiz assume a responsabilidade pelas decisões concernentes à escolha dos objetivos, métodos e técnicas de ensino a serem usados, ajudando a definir conteúdos, a monitorar e a avalia seu próprio aprendizado. Esta definição é bastante ampla e percebe-se, claramente, que o autor tem uma visão do “aprendiz autônomo ideal”, ou seja, o problema é que ele não explicita, em termos pedagógicos, como atingir tal nível de autonomia.

Na década de 90, Little (1991) tenta voltar à *autonomia* proposta por Holec (1981) para o ensino/aprendizagem de línguas, com uma proposta mais pedagógica, ao enfatizar que *autonomia* não é sinônimo de auto- instrução, não é um novo método e não dispensa a presença do professor. Assim, o aprendiz autônomo é aquele que reflete criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem, que traça objetivos, de acordo com suas necessidades, e assume a tarefa de decidir o que, como e quando estudar para alcançar os resultados desejados. Assim, Little (1991) enfatiza que o aprendiz não é responsável pela totalidade do processo, acreditando que o fato de um indivíduo optar por estudar sem o auxílio de um professor não significa, necessariamente, que ele atinja um alto nível de *autonomia*. Ao contrário, a presença do professor de modo algum é dispensável. Para este autor, é o professor que pode fornecer as condições para o desenvolvimento da *autonomia* do aprendiz, sendo difícil para os alunos se tornarem autônomos, sem a ajuda ou sem o incentivo daquele.

Dickinson (1994, p.4) apresenta *autonomia* “essencialmente como uma questão de atitude para a aprendizagem”⁶, enfatizando que ser responsável pela própria aprendizagem significa ser responsável pelos próprios atos. Este seria, portanto, um princípio fundamental, para ser estimulado em qualquer aspecto educacional. Ainda Dickinson (1994, p .4) discute três crenças, que afirma estarem erroneamente associadas ao conceito de *autonomia*:

1. *Autonomia significa uma licença para que o aprendiz faça o que quiser.* Contrário a isso, o autor afirma que autonomia **não** significa uma licença para que o aprendiz faça o que

⁵ Autonomy is the ability to take charge of one's learning.

⁶ Autonomy in learning is essentially a matter of attitude to learning.

quiser, acreditando que ele tem uma liberdade com limites, como ocorre em tudo na vida.

2. *Para que a autonomia ocorra é importante que se tenha um local apropriado.* Para Dickinson, é importante que fique claro que o aluno também pode desenvolver a sua *autonomia* em casa, bem como na sala de aula, sob a orientação do professor, paralelamente ao aprendizado do conteúdo programático.
3. *O desenvolvimento da autonomia do aluno é uma ameaça à autonomia do professor.* Discordando dessa assertiva, Dickinson pontua que o desenvolvimento da *autonomia* do aluno não significa uma ameaça à *autonomia* do professor.

Paulo Freire (1996, p.107), na sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, politiza o termo *autonomia* ao explicitar que ter respeito à *autonomia* e à identidade do educando exige dos professores uma prática coerente com o saber, pois:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora de fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Apesar de Freire (1996) não estar se referindo à *autonomia* especificamente aplicada ao contexto de ensino e aprendizagem de LE, esta referência aplica-se, com perfeição, ao contexto do presente trabalho, uma vez que *autonomia* pode ser construída na prática do dia-a-dia dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Benson (1997) define *autonomia* dentro de um campo teórico e apresenta três tipos de aprendizagem autônoma de línguas: (1) a técnica – apresentada como a aprendizagem da língua fora do contexto educacional, em que o objetivo é fornecer ao aprendiz as técnicas necessárias para que ele as use, quando for o momento adequado; (2) a psicológica – vista como uma transformação interna, ou seja, uma questão de atitude em tornar-se mais responsável pela sua

própria aprendizagem e (3) a política – voltada para um nível de conscientização, que o aprendiz pode ter em relação ao controle sobre sua própria aprendizagem.

Para Benson; Voller (1997), o termo *autonomia* deve ser usado para especificar situações de aprendizagem em que o aprendiz exerce o seu direito de tomar decisões sobre a aprendizagem. Lista, então, os seguintes aspectos como exemplos de como o termo *autonomia* tem sido usado, de maneiras diferentes (Benson; Voller, p.1)⁷:

1. Em situações em que o aprendiz estuda por conta própria;
2. Em relação a habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas dentro de um aprendizado autodirecionado;
3. Como uma capacidade inata, que é inibida pela educação formal;
4. No exercício da responsabilidade do aprendiz por seu próprio aprendizado;
5. Como um direito do aprendiz de direcionar o seu próprio aprendizado.

Para Scharle e Szabó (2000, p.4), *autonomia* e *responsabilidade* estão inter-relacionadas. As autoras definem *autonomia* como:

A liberdade e a habilidade de gerenciar os próprios interesses, o que torna possível a tomada de decisões por parte do aluno. A responsabilidade do aprendiz deve ser entendida como uma tomada de decisão para se estar à frente de uma determinada situação. Contudo, deve-se ter em mente as implicações das conseqüências que tal ação possa acarretar⁸.

Dedicando mais atenção à parte pedagógica que os autores mencionados anteriormente, Scharle e Szabó (2000) enumeram três fases para o desenvolvimento do processo de *autonomia*:

7

1. For situations in which learners study entirely on their own;
2. For a set of skills which can be learned and applied in self-directed learning;
3. For an inborn capacity which is suppressed by institutional education;
4. For the exercise of learners to determine the direction of their own learning.
5. For the right of learners to determine the direction of their own learning.

⁸ Autonomy as the freedom and ability to manage one's own affair which entails the right to make decisions as well. Responsibility also be understood as being in charge of something, but with the implications that one has to deal with the consequences of one's own actions.

1. Na primeira fase, deve haver um processo de conscientização (*Raising awareness*), em que o aprendiz tem de se tornar consciente da diferença que sua contribuição pode fazer sobre a natureza do processo de aprendizagem de línguas.
2. Na segunda fase, ocorre a mudança de atitude (*Changing attitudes*), momento em que o aluno precisa assumir práticas bem estruturadas quanto às suas novas atitudes como aprendizes responsáveis.
3. Na terceira fase, troca de papéis (*Transferring roles*), o aluno estará pronto para assumir o controle de algumas tarefas do professor e apreciar tal liberdade, que advém do crescimento da própria responsabilidade.

Benson (2001), por sua vez, define *autonomia* como a capacidade que o aprendiz tem de controlar seu próprio aprendizado. O autor justifica sua preferência pelo termo *control*, ao invés de *charge* ou *responsibility*, por acreditar que *controle* oferece maiores possibilidades de investigação que os outros termos, pois, proporciona uma conceituação mais ampla de autonomia na aprendizagem de línguas.

Como pode ser observado, há muitas teorias sobre o conceito de *autonomia*. Desde a década de 80, muitos educadores vêm se preocupando em implementar o aprendizado autônomo, mas o que se constata é que, quando se tenta essa implementação, educadores e aprendizes deparam-se com uma realidade bastante complexa. As principais razões desta dificuldade são as crenças e atitudes arraigadas em nossa cultura, por parte de professores e alunos, que vêem, na figura do professor, aquele único ser que detém o saber, acreditando-se que o aluno só pode melhorar e crescer com o professor por perto, o tempo todo.

Neste trabalho a *autonomia* é proposta dentro da perspectiva de que o aluno precisa aprender a aprender, e de que, para tal, tem de se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem.

Apesar de, nos anos 70, *autonomia* e *estratégias de aprendizagem* terem surgido de linhas distintas, ressalta-se que, hoje elas são estudadas, ainda, em linhas separadas, mas também, juntas, numa mesma direção, e, este trabalho se insere nesta segunda linha.

Quando Benson (1997) enfatizou a necessidade de que haja mais pesquisa para orientar a implantação de *autonomia* de modo eficiente e eficaz, ele salientava que era absolutamente essencial que se investigasse os estágios de desenvolvimento de autonomia e que era, também,

necessário estudar as *estratégias de aprendizagem*, na tentativa de desenvolver a *autonomia* do aprendiz. Esse autor destaca que, seja qual for o caminho escolhido para se aprender ou ensinar LE, é imperativo que o aprendiz tenha as oportunidades para que tal caminho contribua para o seu aprimoramento. Essa orientação une as pesquisas sobre *autonomia* e *estratégias de aprendizagem* em LE, e, neste trabalho, relaciona-se *autonomia*, especificamente com usos das estratégias metacognitivas, na tentativa de desenvolver a *autonomia* do aprendiz de língua inglesa.

2.2.3 O QUE É UM CAALE?

Para Benson (1997) não existe *autonomia* sem orientações pedagógicas de como implementá-la, e esta orientação, foi traduzida na idealização dos Centros de Aprendizagem Autônoma de Línguas.

O termo inglês, *Self-access center*⁹ foi traduzido como “Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas” (CAAL) ou “Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras” (CAALE). Tal centro foi especialmente criado para ajudar o aprendiz a desenvolver uma atitude autônoma em relação à aprendizagem (SHEERIN, 1997). As vantagens desse espaço residem no fato do aluno:

- a) poder aprender muitas coisas por ele mesmo;
- b) ter a oportunidade de trabalhar no seu próprio ritmo;
- c) poder elaborar horários que melhor se adequem aos seus próprios estudos.

Familiarizando-se com a estrutura do CAAL, o aprendiz pode desenvolver suas próprias tarefas/atividades. Assim, ele é orientado, caso queira, a criar um plano de estudo individual de acordo com seus objetivos. Tal plano seria visto como um “termo de compromisso”, em que compete ao aluno:

⁹ Sheerin (1997, p.2) explica que o termo *self-access* refere-se ao material de aprendizagem e ao sistema organizacional disponíveis diretamente para o acesso dos aprendizes.

- a) decidir quando, o quê e como quer estudar;
- b) planejar quais as áreas/habilidades que precisam ser melhoradas/desenvolvidas.
- c) poder pedir ajuda aos professores, que irão auxiliá-lo a identificar as habilidades que precisam ser aprimoradas.

Assim, dentro deste contexto, acredita-se que:

- É papel do professor
 1. Facilitar a aprendizagem, ao observar as necessidades do aluno, ou seja, os aspectos lingüísticos que precisam ser melhorados;
 2. Ajudar o aluno a identificar as suas próprias necessidades;
 3. Auxiliar no planejamento de atividades que levem o aluno a constatar os resultados dos seus esforços;
 4. Encorajar o aluno, sugerindo lhe a leitura de uma bibliografia específica.

- É papel do aluno
 1. Usar os recursos do CAALE;
 2. Tornar-se um aprendiz responsável pelo seu estudo.

Portanto, é importante que esses espaços permitam que o aprendiz se envolva no *como*, no *quando* e no *quê* deve ser aprendido, considerando as próprias necessidades, preferências e estilos de aprendizagem de cada um. Assim sendo, o aprendiz passa de simplesmente adquirir conhecimentos para “aprender a aprender”, uma vez que o centro proposto engloba uma abordagem que lhe permite adquirir responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, fora do contexto de sala de aula.

Para suprir as necessidades dos alunos, o CAALE deve estar equipado com materiais capazes de lhes dar total suporte para que aprendam a língua-alvo de forma mais eficaz. Para isso, os materiais didáticos a serem desenvolvidos devem estar sempre voltados para as reais necessidades dos alunos, sendo importante que cada um participe da seleção e da confecção dos matérias a serem trabalhados, a fim de manter o interesse pelo projeto e, desta forma, poder consolidar uma postura mais autônoma.

Não se pode negar a importância dos Centros de Aprendizagem Autônoma de Línguas. Contudo, vale ressaltar que tal proposta é apenas uma das maneiras para se desenvolver a autonomia, mas não se acredita que seja o centro, mesmo que com todo um pacote tecnológico de ponta, que garantirá que o processo de autonomia ocorra. Na verdade, a ênfase não deve ser dada ao local, mas às crenças e às atitudes dos professores e alunos, que estarão atuando dentro desses espaços. Por isso, Benson; Voller (1997) alertam sobre o uso de novas tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas, ao enfatizarem que se deve ter o cuidado de não associar a *autonomia* do aprendiz a uma dependência às novas tecnologias.

Enfim, sabendo-se que não é tarefa simples ajudar o aluno a se tornar autônomo, os Centros de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras foram especialmente criados, não como um fim em si mesmos, mas como instrumentos no auxílio do desenvolvimento da *autonomia* do aprendiz.

CAPÍTULO III METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado no período de março a julho de 2004, com alunos/sujeitos do Curso de Letras, habilitação em inglês, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa tem uma natureza interpretativista, parcialmente etnográfica, por caracterizar-se pela necessidade de investigar o comportamento humano em seu contexto social (MOITA LOPES 1996; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). O presente estudo está contextualizado dentro da área da lingüística aplicada, mais especificamente, inserindo-se na linha do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. A escolha desta abordagem se deu em função da possibilidade de inclusão dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas, gravações de áudios, diários reflexivos e anotações de campo. Além disso, esse trabalho de pesquisa teve como objetivo investigar a contribuição das estratégias metacognitivas no desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, buscando-se constatar até que ponto tais estratégias podem contribuir para a formação de aprendizes autônomos, uma vez que os sujeitos teriam a oportunidade de refletir sobre suas práticas enquanto aprendizes de língua estrangeira.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

São sujeitos (informantes) desta pesquisa, vinte alunos do segundo semestre do curso de Letras da UESB. A escolha dos sujeitos, deste semestre, se deu pelo fato de os alunos disporem

de tempo para a realização das atividades previstas na pesquisa (participar de encontros semanais, responder a questionários, escrever diários reflexivos); bem como, por apresentarem interesse pelos tópicos propostos. Foi realizado um cadastro dos sujeitos, incluindo dados pessoais e um termo de compromisso individual, concordando em participar da pesquisa (APÊNDICE B). Em seguida, os sujeitos foram divididos em dois grupos, de forma aleatória. Ficaram dez sujeitos no Grupo de Intervenção (GI), e dez sujeitos no Grupo de Controle (GC).

3.2 AMBIENTE DA COLETA DE DADOS

O ambiente usado na execução desta pesquisa foi o Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras (CAALE), espaço especialmente criado para os alunos de línguas estrangeiras da UESB. O CAALE é composto de quatro ambientes: (1) uma ante-sala que serve de recepção; (2) uma sala equipada com quadro branco, carteiras, mesa, TV, vídeo, DVD, Karaokê; (3) uma sala com seis cabines, cada uma munida de computadores, terminais de áudio com gravação em fita cassete e possibilidade de gravação em CD-ROM; e (4) uma sala para leitura (ANEXO H). Enfim, o CAALE permite ao aluno a oportunidade de:

- a) praticar a língua-alvo fora da sala de aula, em um horário flexível;
- b) utilizar materiais complementares;
- c) ter uma aprendizagem que busque atender às suas especificidades e exigências;
- d) fazer com que o aluno desenvolva a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Os encontros da pesquisadora com os sujeitos ocorreram dentro do CAALE. Visando assegurar o livre acesso ao CAALE, todos os vinte alunos/sujeitos foram cadastrados (APÊNDICE C). Da ficha de cadastro, constava a pergunta “Qual é o seu objetivo ao frequentar O CAALE?”. Através desta pergunta foi possível perceber que todos os informantes tinham consciência da importância do centro para o aprimoramento da língua inglesa, como pode ser visto, a seguir, no QUADRO 2.

Sujeitos (GI)	Sujeitos (GC)
S1. “Aperfeiçoar os assuntos trabalhados através de recursos audiovisuais.”	S11. “Praticar o inglês.”
S2. “Obter melhor aproveitamento da língua inglesa.”	S12. “Aprimorar o conhecimento em língua inglesa.”
S3. “Aprimorar melhor as informações que eu recebo nesta instituição.”	S13. “Aprender a ler, escrever e, sobretudo, a falar e ouvir o inglês.”
S4. “Aprender a me expressar melhor na língua inglesa.”	S14. “Desenvolver minhas habilidades com a língua inglesa.”
S5. “Ampliar os meus conhecimentos na área.”	S15. “Melhorar o máximo a minha pronúncia e tentar corrigir os meus erros ainda existentes na língua estrangeira.”
S6. “Conhecer mais sobre o inglês e aperfeiçoar minhas táticas de aprendizado e de ensino.”	S16. “Desenvolver a parte auditiva da língua inglesa.”
S7. “Aprofundar-me mais no aprendizado da língua estrangeira.”	S17. “Aprimorar e exercitar a minha aprendizagem.”
S8. “Desenvolver as áreas relacionadas ao domínio da língua inglesa.”	S18. “Praticar a língua inglesa.”
S9. “Aprimorar meus conhecimentos enquanto estudante de língua estrangeira.”	S19. “Estudar a língua inglesa.”
S10. “Praticar o inglês.”	S20. “Melhorar meu aprendizado usando os recursos disponíveis.”

Quadro 2 – Respostas ao objetivo de frequentar o CAALE.

3.3 INSTRUMENTOS USADOS NA COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta, utilizados com o intuito de proporcionar aos sujeitos momentos de reflexão para que tivessem a oportunidade de se conscientizar sobre o processo de aprendizagem e de controlar as estratégias metacognitivas essenciais ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, foram os seguintes: discussões no CAALE, entrevistas, questionários, frequência ao CAALE, o uso de pôsteres, a confecção de diários reflexivos e as notas de campo da pesquisadora.

3.3.1 ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS

Houve uma entrevista (APÊNDICE D) inicial para colher os dados e, assim, compor o perfil dos sujeitos, de ambos os grupos. Ao longo do semestre, foram utilizados 08 questionários, com os sujeitos do grupo de intervenção, com questões a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, bem como, questões a respeito de experiências na LI anteriores aos estudos na universidade. Destes oito questionários, somente quatro foram respondidos pelos sujeitos do grupo de controle. A vantagem do uso de questionários residiu no fato das perguntas terem sido formuladas com certa antecedência, o que permitiu a inclusão de uma ampla categorização de dados relevantes para a pesquisa, permitindo uma triagem cuidadosa. Ao se trabalhar com os questionários, sempre se seguia uma discussão sobre os tópicos principais, visando-se proporcionar os momentos de reflexão sobre como estava ocorrendo o processo de aprendizagem de tais sujeitos.

Ressalta-se que, como não se objetivava proporcionar momentos de reflexão para os sujeitos do grupo de controle, os quatro questionários aplicados (QUESTIONÁRIOS 1, 2, 5 e 6) foram respondidos por eles, mas sem haver discussões posteriores.

3.3.2 DISCUSSÕES NO CAALE

Para proporcionar as reflexões necessárias sobre o processo de aprendizagem de LEs, com o grupo de intervenção, as discussões ocorreram em torno de perguntas baseadas nos questionários de 1 a 8, como também, a partir de explanações sobre:

1. a importância do CAALE para os alunos de língua estrangeira;
2. os estilos de aprendizagem;
3. as estratégias de aprendizagem;
4. o texto *What kind of student are you?*
5. como tornar o “ouvir canções” significativo para a aprendizagem de LE.

1. A importância do CAALE para os alunos de língua estrangeira

Foi explanado sobre a importância do CAALE para eles, enquanto alunos de língua estrangeira. Nesse momento, foi enfatizado que o CAALE é um espaço especialmente criado para ajudá-los no aprimoramento da língua inglesa, mostrando-se uma lâmina (APÊNDICE E – Lâmina 1) com as vantagens, os objetivos, a clientela atendida, os equipamentos disponíveis, os materiais didáticos, bem como os papéis dos professores e dos alunos de língua estrangeira, naquele local. Ressalta-se que a explanação sobre a importância do CAALE (item 1) foi dada para todos os vinte sujeitos, mas as discussões ocorreram somente com os sujeitos do grupo da intervenção.

2. Os estilos de aprendizagem

Explicou-se sobre os diferentes estilos de aprendizagem, enfatizando que as pessoas aprendem de formas diferentes porque são diferentes enquanto seres humanos. Além disso, sugeriu-se que cada um tem características próprias, sendo preciso que cada um se conheça melhor enquanto pessoa para que, também, possa se conhecer melhor enquanto aprendiz de LE.

Em primeiro lugar, questionou-se o que pensavam sobre estilos de aprendizagem, e, em seguida, foi mostrada uma outra lâmina (APÊNDICE F - Lâmina 2) contendo uma definição e exemplos dos diferentes estilos existentes. Deu-se ênfase aos estilos visuais, auditivos e cinestésicos, por serem, segundo a literatura, os mais aplicáveis para o contexto da aprendizagem de línguas. Essa discussão objetivava apresentar aos sujeitos os diferentes estilos de aprendizagem para que começassem a entender o (s) porquê (s) de alguns aspectos da língua parecerem mais fáceis que outros ao serem assimilados, bem como, também, mais prazerosos. Foi aplicado, ainda, um teste (ANEXO A) para que os aprendizes se revelassem como mais visuais, auditivos, ou cinestésico. Em seguida, discutiu-se o resultado do teste, para que cada sujeito, do grupo de intervenção, tivesse a oportunidade de se tornar consciente acerca do(s) seu(s) estilo(s) de aprendizagem.

3. As Estratégias de Aprendizagem (APÊNDICE G)

Segundo a literatura a respeito (Cohen, 1998), consciente do(s) seu(s) estilo(s), o aluno torna-se mais “atento” ao que se refere às suas preferências por determinadas estratégias, em detrimento de outras. Por isso, verificando-se que “todo aprendiz usa estratégias mas, nem sempre, tem consciência do uso das mesmas”, fez-se necessário o levantamento de explicações sobre tal tópico. De acordo com Cohen (1998), a conscientização dessas estratégias consiste em ensinar ao aprendiz, de forma explícita, como aplicar o aprendizado e como usar estratégias na língua-alvo; ou seja, é a conscientização das estratégias de aprendizagem, que servirá para o aprendiz explorar maneiras diferentes de aprender, encorajando-o a uma auto-avaliação e a um autodirecionamento do aprendizado. No que se refere às estratégias de aprendizagem, discutiu-se sobre:

- a) o conceito de estratégias; (APÊNDICE G – Lâmina 3);
- b) o modo de usá-las conscientemente. (APÊNDICE G – Lâmina 3);
- c) a importância da utilização do dicionário, enquanto estratégia de aprendizagem de LE. Descobriu-se que muitos dos significados de uma palavra não correspondem ao seu equivalente na outra língua. Sabe-se, também que alguns significados das palavras não podem ser encontrados em um dicionário, sem incluir o seu contexto e que não se aprende uma língua somente estudando as páginas de um dicionário. Contudo, quando bem utilizado, este se torna uma excelente estratégia na aprendizagem de línguas, uma vez que uma boa maneira de fixar um significado é conhecer a sua definição. Sabe-se, também, que usar o dicionário durante uma leitura, pode ter um efeito positivo sobre a performance dos leitores, como demonstraram vários estudos, como os de Sobrinho (2000). Contudo, é importante ressaltar que, antes de abrir o dicionário, faz-se necessário que o aluno se conscientize da importância de como manuseá-lo. Por isso, optou-se por conscientizar os sujeitos sobre o uso do dicionário enquanto estratégia de aprendizagem, pelo fato de o aluno, muitas vezes, não conseguir extrair os benefícios de tal instrumento, por não saber como encontrar as informações que tanto procura. (APÊNDICE H– Lâmina 4).

4. Texto: What kind of student are you? (ANEXO B)

WHAT KIND OF STUDENT ARE YOU?

Making a difference also implies in getting to know how you are as a student. People are different. Everyone has a style of studying, a favorite place to do homework, a time and pace.

Read about these students. Do you have anything in common with them? Who do you identify with? What kind of student are you?

1. I like to learn English words by hearing them, and in class I like conversations. When I have the chance, I enjoy talking to people in English. I don't enjoy grammar rules. My favorite place to do homework is in the living room of my house.
2. I like to learn English by games or doing projects with my group. I also like to work in pairs and try to watch videos, look at pictures, listen to cassettes. I like to go out with my friends and practice English when I can. I don't worry about mistakes. My favorite study place is at my friend's house in a group.
3. I like the teacher to explain everything to us. I want to write everything in my notebook and I like to have my own textbook. In class I like to learn by reading and I like to study grammar. I like to learn words by seeing them. I don't try to speak in English because I'm afraid of making mistakes.
4. I like to study alone, by myself, and I like the teacher to let me find my mistakes. I like it when the teacher gives us problems to work on. I like grammar. I need my teacher to correct me. I don't like to speak to other people. At home I enjoy reading magazines and newspapers in English, in my bedroom or in the bathroom.

The two first students seem to have a general tendency in common: they usually enjoy communicating with people. They feel "relaxed" and don't worry about mistakes. They may improve their language leaning if they spend more time thinking and practicing things like grammar, pronunciation, etc. they need to be self critical.

The other two types are more "analytic": they feel it is very important to speak and write correctly all the time. They can improve their fluency if they try to speak more and not to worry too much about their mistakes. They do not have to depend on the teacher all the time.

Costinett, 1994, p. 122.

Este texto se encontra inserido no corpo do trabalho, e também na parte anexa, para que se tenha uma melhor compreensão do trabalho realizado com ele. O critério de seleção desse texto se deveu ao fato dele proporcionar momentos de discussão, nos quais os sujeitos puderam refletir sobre o próprio processo de aprendizagem ao se conscientizarem de como estudavam a língua inglesa. O texto foi apresentado da seguinte forma: mencionou-se que, no texto, havia quatro personagens, todos aprendizes de língua estrangeira, e que cada um daria o seu depoimento de como gostava de estudar. Foi enfatizado que os personagens tinham estilos diferentes e, por isso, aplicavam estratégias diferentes para alcançar os seus objetivos. Os dois

primeiros personagens, por não se preocuparem tanto com os erros cometidos, se comunicavam; os outros dois eram mais analíticos, achando importante falar e escrever corretamente.

Foi, então, pedido aos sujeitos que, ao longo da leitura, dissessem com quais personagens se identificavam e por quê. Então, a pesquisadora (P) leu a parte introdutória do texto; parafraseou em português e pediu a um voluntário para fazer a leitura do parágrafo seguinte e, assim sucessivamente, até o último parágrafo. À medida que cada um ia lendo, fez-se paradas estratégicas para que todos tivessem a oportunidade de discutir sobre as suas próprias práticas, enquanto aprendizes de língua inglesa. Essas discussões foram gravadas em fitas e, posteriormente, transcritas. No APÊNDICE J. No capítulo 4 encontram-se algumas falas dos sujeitos fazendo comentários sobre tal texto.

5. Como tornar o “ouvir canções” significativo para a aprendizagem de LE.

Nas discussões, foi enfatizado que ouvir músicas por si só não garante a aprendizagem de uma língua estrangeira, no entanto, ouvir músicas adotando ações sistemáticas pode trazer ganhos significativos para a aprendizagem. No que se refere à letra de uma canção, por exemplo:

A letra de uma canção é, do ponto de vista dos professores de línguas estrangeiras, um texto autêntico - por não ser um texto com o uso de linguagem simplificada para a aprendizagem de uma LE - que pode ser explorado tanto por professores de língua materna, quanto de língua estrangeira. É um recurso que amplia as possibilidades do professor e do aluno, devido aos diferentes propósitos que o texto (a letra) lhes proporciona. O uso de canção, dentro e fora da sala de aula, devido à combinação da letra com a melodia, contribui para o desenvolvimento da imaginação do aprendiz, bem como para promover uma aprendizagem mais eficiente... Isso corrobora com a idéia de que música/canção ajuda o aprendiz a se tornar mais responsável pela sua aprendizagem, ou seja, coloca o aluno no caminho para atingir a sua autonomia (CRUZa, 2004)¹⁰

¹⁰ Lyrics are, from the language teacher's viewpoint, authentic texts which can be exploited both in the mother tongue and in foreign languages. Such resources enrich the teaching and learning processes. Lyrics are effective tools used to achieve different purposes when learning foreign languages. The use of music and songs in and out of the classroom provides lyrics and melody combinations with which to unleash the imagination of the students and provide more effective language learning...the educational aspect of music and songs can be a fundamental tool to promote educational autonomy (CRUZ, 2004, p.158).

3.3.3 USO DE REGISTRO DE FREQUÊNCIA AO CAALE

Os encontros, para as devidas discussões com os sujeitos do grupo de intervenção, foram todos realizados no CAALE para que os sujeitos se familiarizassem com o ambiente. O período de coleta dos dados foi de um semestre letivo, de 08 de março a 30 de julho de 2004. Os dias das aulas de inglês eram as segundas e quintas, das 14h50min às 16h30min. Os encontros se davam às segundas-feiras, a partir das 16h30min. Os alunos do segundo semestre tinham os seus horários vagos das segundas e sextas, das 16h30min às 18h20min.

De 12 de abril a 10 de maio, os alunos do curso de Letras tiveram suas atividades paralisadas, devido a uma greve dos próprios alunos, com o propósito de pressionar os professores a agilizar a reforma curricular, que já se arrastava há alguns meses. Vale ressaltar que as atividades concernentes à coleta de dados não foram interrompidas. Pelo contrário, uma vez que os sujeitos estavam em greve, puderam dedicar mais tempo aos encontros, e conseqüentemente, se envolveram mais com as discussões.

3.3.4 O USO DE PÔSTERES

É importante ressaltar que todos os recursos do CAALE (CD's, vídeos, revistas, livros, etc.) estão disponíveis para todos os alunos do curso de Letras, que estudam língua estrangeira. No entanto, eles só freqüentavam tal espaço somente quando solicitados pelos professores. Mensalmente, a coordenadora do CAALE, colocava um cartaz, denominado de "pôster", na entrada do centro, com sugestões de atividades para serem desenvolvidas pelos próprios alunos. Os pôsteres eram trocados, mensalmente, com o propósito de encorajar os alunos do referido curso a freqüentarem o centro de maneira autônoma. Assim sendo, o uso de tal recurso foi, também, mais um instrumento utilizado neste estudo para tentar medir a autonomia dos sujeitos, informantes da pesquisa. Ressalta-se que, os pôsteres não foram usados com o objetivo de provocar discussões, mas com o intuito de, além de encorajar os alunos do curso de Letras a usarem os recursos do CAALE, medir a freqüência a este espaço, pelos sujeitos da pesquisa.

3.3.5 DIÁRIOS REFLEXIVOS

A confecção de diários visava proporcionar, também, momentos para as reflexões acerca da aprendizagem da LI, ao levar os aprendizes a relatar o que faziam para aprender a língua-alvo. Nos diários reflexivos, foram emitidas opiniões do modo como seus trabalhos estavam sendo desenvolvidos e, mesmo que registradas de forma indireta, percebia-se as estratégias que estavam sendo usadas para aprender a língua-alvo.

O uso dos diários proporcionou ainda, que se acompanhasse, mais de perto, quais foram às atitudes e atividades desenvolvidas pelos sujeitos, além das atividades rotineiras, de sala de aula, aplicadas pela professora da turma. Vale ressaltar que os diários reflexivos (feitos somente pelos sujeitos do grupo da intervenção) eram entregues, toda segunda-feira, durante os encontros. Para a confecção dos diários não era fornecido nenhum roteiro. Os sujeitos eram livres para expressar seus pensamentos ao relatar as suas experiências, descrevendo o que tinham feito durante a semana.

3.3.6 NOTAS DE CAMPO

Ao longo do semestre, as notas de campo da pesquisadora foram, ainda mais um instrumento usado na coleta dos dados. As anotações serviram como fonte de registro para se trabalhar os dados obtidos com os sujeitos de ambos os grupos, bem como, os colhidos junto à professora. Assim, as notas relacionadas aos dados da professora serviram para ter um acompanhamento dos trabalhos realizados por ela, com os sujeitos da pesquisa, no que se refere aos conteúdos, discussões e sugestões de como estudar a língua-alvo, e em relação ao comportamento dos sujeitos de ambos os grupos, em sala de aula.

3.4 ETAPAS DA COLETA:

Em função da metodologia utilizada, nesta pesquisa, a coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos, para que se pudesse, posteriormente, fazer o registro comparativo dos dados.

- 1) Primeiro momento: Período de observação: mês de março, 2004.
- 2) Segundo momento: Período de intervenção: meses de abril a julho, 2004,

3.4.1 PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Pelo fato da pesquisa ter o objetivo de desenvolver a *autonomia* dos aprendizes, fez-se necessário, no primeiro momento, comprovar se eles eram aprendizes autônomos ou não. Por isso, antes da divisão dos dois grupos, os vinte sujeitos voluntários responderam aos QUESTIONÁRIO1 (APÊNDICE K) e 2 (APÊNDICE L), que foram analisados, com base no princípio de que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser partilhada entre professor e aluno (Benson; Voller, 1997). Este princípio de responsabilidade compartilhada estabelece que, para que um sujeito se mostre com uma postura autônoma, deve atribuir a seu professor 50%, ou menos de 50%, da cota de responsabilidade sobre o processo de aprendizagem. Cabe, então, ao sujeito, o papel de buscar recursos, além dos oferecidos pelo professor, para o aprimoramento das habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão auditiva; além disso, é de sua responsabilidade refletir sobre o tempo que deve se dedicar ao estudo da língua-alvo, fora da sala de aula. Por outro lado, para que um sujeito assuma uma postura não autônoma deve atribuir a seu professor mais de 50% da responsabilidade sobre o processo de aprendizagem.

Além dos vinte sujeitos responderem aos QUESTIONÁRIOS 1 e 2, foi necessário coletar as informações obtidas no QUESTIONÁRIO 5 – pergunta 4 (Apêndice L) e no QUESTIONÁRIO 6 – pergunta 1 (Apêndice M), para se saber quais as atividades, além das tarefas específicas das lições trabalhadas em classe, os sujeitos já desenvolviam. Assim, naquele momento, traçou-se um perfil dos informantes no que se refere às suas crenças enquanto aprendizes de LE. Apesar de, neste primeiro momento os sujeitos estarem juntos, os dados concernentes a cada grupo foram analisados (capítulo 04) separadamente.

- Perfil dos sujeitos

Com base na entrevista inicial e nos dados obtidos via QUESTIONÁRIO 1 e 2, compôs-se o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Foi observado que, dentre os vinte alunos/sujeitos, alguns eram professores (português, história, inglês e espanhol), outros faziam cursinho de inglês, paralelamente aos estudos de língua inglesa II, enquanto outros eram somente alunos do II semestre.

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos do grupo de intervenção

Sujeitos	Professor	Professor e aluno	Somente aluno do II semestre	Aluno do II semestre e faz cursinho	Faz cursinho/tempo
S1	Português	×		×	Sim – 1 ano
S2	Inglês	×	×		Não
S3				×	Sim – 1 ano e meio
S4			×		Não
S5			×		Não
S6				×	Sim – 1 ano e meio
S7	Inglês	×		×	Sim – 1 ano
S8				×	Sim - 1 ano e meio
S9			×		Não
S10	Português	×		×	Sim – 1 ano

Tabela 2 - Perfil dos sujeitos do grupo de controle

Sujeitos	Professor	Professor e aluno	Somente aluno do II semestre	Aluno do II semestre e faz cursinho	Faz cursinho/tempo
S11	História	×			Não
S12	Português	×			Não
S13	Português	×			Não
S14				×	Sim – 1 ano
S15	Inglês	×			Não
S16	Espanhol	×			Não
S17	Português	×			Não
S18	Português	×		×	Sim – 2 anos e meio
S19			×		Não
S20				×	Sim – 1 ano e meio

3.4.2 PERÍODO DE INTERVENÇÃO

Os sujeitos foram divididos em dois grupos, de forma aleatória, através de um sorteio, ficando separados da seguinte forma:

1. **Grupo de intervenção/experimental (GI)** formado por 10 (dez) sujeitos, referidos no trabalho como: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10. Todos os dez informantes participaram dos encontros semanais com a pesquisadora, no Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras.
2. **Grupo de controle (GC)** formado, também, por 10 (dez) sujeitos, a saber: S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20. Sendo que eles não participaram das discussões semanais realizadas no CAALE.

A partir da divisão em dois grupos, os encontros semanais, no CAALE, se davam somente com os sujeitos do GI, para um trabalho específico de intervenção com eles, no que se referia a investigar a contribuição do trabalho com as estratégias metacognitivas; na identificação de problemas(s), no planejamento, na monitoração e na auto-avaliação das atividades na medida em que essas iam acontecendo. Ressalta-se que o trabalho com as estratégias metacognitivas foi feito através do uso de diferentes atividades: como os questionários, as explicações sobre estilos e estratégias de aprendizagem, o texto *What kind of student are you?*, os pôsteres, e os diários reflexivos, e não a partir de explicações sobre o tema. Tais discussões buscaram conscientizar os sujeitos sobre a importância do aprender a aprender para que pudessem se tornar responsáveis por suas próprias aprendizagens.

A fim de que a investigação ocorresse, três aspectos foram levados em consideração, para análise:

- I - A FREQUÊNCIA AO CAALE;
- II - AS REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA;
- III - AS ATITUDES E AS ATIVIDADES AUTÔNOMAS.

3.4.3 REGISTRO COMPARATIVO DOS DADOS

No registro comparativo dos dados, foram mostrados os resultados alcançados pelos:

- a) sujeitos do grupo de controle, comparados com os resultados obtidos pelos sujeitos do grupo de intervenção;
- b) sujeitos do grupo da intervenção comparados entre si.

Para que a comparação dos dados ocorresse, levou-se em consideração os registros dos três aspectos (frequência ao CAALE, as reflexões acerca da aprendizagem da língua inglesa e, as atitudes e atividades autônomas realizadas pelos sujeitos) analisados no segundo momento. Para tal, fez-se necessário, antes da comparação desses dados, um olhar mais detalhado para o grupo de controle.

- Registros do grupo de controle

Como os sujeitos do grupo de controle não participaram das discussões, nos encontros semanais realizados no CAALE, ao longo do semestre, houve conversas esporádicas com os sujeitos desse grupo para acompanhar o desenvolvimento de suas atividades. Em tais encontros, pedia-se que os sujeitos respondessem a algumas perguntas que constavam dos QUESTIONÁRIOS 1, 2, 5 e 6. Estes encontros serviram para colher dados sobre suas crenças enquanto aprendizes de LE, observar suas atitudes, e colher as notas de campo concernentes às atividades desenvolvidas pelos sujeitos. Ressalta-se que, esses encontros aconteciam com um sujeito de cada vez, pois não se visava discussões sobre as suas respostas nos questionários, uma vez que não era objetivo da pesquisa levar os sujeitos do grupo de controle a refletirem sobre sua própria aprendizagem.

CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, os dados foram analisados, em dois momentos distintos, a saber: o período de observação e de intervenção, para posteriormente, fazer-se o registro comparativo dos dados.

4.1 PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

Como mencionado, anteriormente, nesse primeiro momento, traçou-se o perfil dos informantes, com as suas respectivas crenças enquanto aprendizes de LE. Os dados se fundamentavam no material coletado durante a entrevista inicial, nos questionários 1 e 2 (APÊNDICE K e L), bem como nos questionários 5 e 6 (APÊNDICE O e P)

4.1.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO 1

As respostas do QUESTIONÁRIO 1¹¹ foram analisadas com base no princípio de que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser partilhada entre professor e aluno (BENSON;

¹¹ I. Na sua opinião,

1. Qual a participação do professor para que você consiga se tornar um aprendiz mais eficaz? ____%
Por quê?
2. Qual a sua participação, nesse processo, para que você consiga se tornar um aprendiz bem sucedido? ____ % Por quê?
3. Comentário final.

VOLLER, 1997). Assim, procedeu-se à análise de ambos os grupos (GI e GC), no que se refere à responsabilidade atribuída à professora de língua inglesa II, e, conseqüentemente, a eles mesmos.

- **Grupo de Intervenção**

Tabela 3 - Responsabilidade atribuída pelo grupo de intervenção à professora

A responsabilidade do professor no meu processo de aprendizagem ¹²	Nº de alunos	%
Abaixo de 50%	2	20%
Igual a 50%	8	80%
Acima de 50%	0	0%
Total	10	100%

Oito sujeitos atribuíram cotas de responsabilidade iguais para a professora (P) e para eles mesmos (S), ou seja, P= 50% e S= 50%. Enquanto que 2 (dois) sujeitos atribuíram uma participação maior para eles próprios: P= 40% e S= 60% e P=30% e S=70%. Em uma análise preliminar, considerando apenas os dados obtidos no primeiro momento, todos os dez sujeitos se mostraram, aparentemente, conscientes de que deveriam ter um papel mais ativo no próprio processo de aprendizagem.

- **Grupo de Controle**

Tabela 4 - Responsabilidade atribuída pelo grupo de controle à professora

A responsabilidade do professor no meu processo de aprendizagem ¹³	Nº de alunos	%
Abaixo de 50%	1	10%
Igual a 50%	8	80%
Acima de 50%	1	10%
Total	10	100%

¹² abaixo de 50% (1 aluno → 30% e 1 aluno → 40%)
 igual a 50% (8 alunos → 50%)
 acima de 50% (nenhum aluno)

¹³ abaixo de 50% (1 aluno → 40%)
 igual a 50% (8 alunos → 50%)
 acima de 50% (1 aluno → 60%)

Oito sujeitos atribuíram cotas de responsabilidade iguais para a professora (P) e para eles mesmos (S), ou seja, P= 50% e S= 50%. 1 (um) sujeito atribuiu uma participação maior para ele próprio: P= 40% e S= 60%. Um outro sujeito atribuiu cota de responsabilidade maior para a professora: P= 60% e S= 40%. Em uma análise preliminar, considerando apenas os dados obtidos no primeiro momento, pode-se dizer que quase todos os sujeitos (90%) se mostraram alertas para a necessidade de se tornarem agentes mais ativos do próprio processo de aprendizagem.

De uma maneira geral, com os dados coletados apenas com o QUESTIONÁRIO 1, observou-se que 95% dos sujeitos (19 dos 20) apresentavam crenças de que eram responsáveis pela própria aprendizagem. Com exceção do sujeito de número 13 (S13), do grupo de controle, que se mostrou dependente da professora, ou seja, com uma postura não autônoma.

4.1.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO 2¹⁴

O QUESTIONÁRIO 2 foi, também, usado para investigar crenças sobre a responsabilidade atribuída à professora e a eles mesmos, no que concerne a aprendizagem de língua estrangeira. Ressalta-se que, tal questionário encontra-se inserido ao corpo do trabalho por permitir uma melhor visualização da análise dos QUADROS 3 e 4.

QUESTIONÁRIO 2

1. Dê a sua opinião acerca do seu processo de aprendizagem na língua inglesa, e diga qual dos itens a seguir mais se aproxima das suas crenças e o do seu perfil de aprendiz, no que diz respeito ao:

- 1) Acompanhamento do seu processo de aprendizagem.
 - A) Acredito que é papel do professor me dar o feedback necessário, corrigir meus erros e reforçar meus acertos.
 - B) Estou sempre atento aos estudos e busco corrigir meus erros.

¹⁴ O QUESTIONÁRIO 2 foi adaptado e testado pela pesquisadora em um estudo que se encontra publicado nos anais da XX Jornada Nacional de estudos Lingüísticos – GELNE, 2004 (CRUZb,2004).

- 2) Material de estudo.
- A) Meu professor deve sugerir livros, fitas, revistas etc que me ajudem na aprendizagem.
 - B) Procuo recursos didáticos que me ajudem a aprimorar minhas habilidades de ler, ouvir, falar e escrever.
- 3) Dosagem de exercícios e atividades.
- A) As atividades propostas pelo professor em sala de aula e as tarefas para casa são suficientes para o aprimoramento das minhas habilidades.
 - B) Preciso buscar atividades extraclasse para que possam contribuir para o aprimoramento das minhas habilidades.
- 4) Trabalho sem supervisão.
- A) Acredito que atividades orais (em dupla ou grupo) só são úteis com a presença do professor.
 - B) Acredito que atividades orais (em dupla ou grupos) são úteis sem a presença do professor.
- 5) Avaliação do progresso na aprendizagem.
- A) O professor deve me testar e dizer o que aprendi.
 - B) Eu mesmo sou capaz de perceber se aprendi ou não.
2. Comentário final

(Adaptado de Sheerin, 1997).

As perguntas do questionário 2 foram todas seguidas pelas respostas “A” e “B”. Para o critério de análise levou-se em consideração as respostas da letra “A” como *postura não autônoma*, pelo fato do sujeito atribuir grande responsabilidade da sua aprendizagem à professora. Já as respostas da letra “B” são identificadas como *postura autônoma*, pelo fato do aluno se considerar responsável pela sua aprendizagem. Havia cinco questões no questionário, ao responder cada questão, o sujeito optou por uma letra (A ou B), portanto, ao final, escolheram cinco letras referentes à cada uma das questões. Como era cinco o total de letras escolhidas, somando-se mais letras: “A” → considerou-se o sujeito com postura não autônoma e somando-se mais letras “B” → considerou-se o sujeito com postura autônoma. Os resultados dos sujeitos do GI foram apresentados no QUADRO 3, já os resultados dos sujeitos do GC foram apresentados no QUADRO 4, a seguir.

Os resultados, dos sujeitos de postura autônoma, ou seja, que somaram mais letras “B” do que letras “A”, foram colocado na coluna *Autônoma*, e os resultados que indicaram postura não autônoma, foram colocados na coluna *Não autônoma*, por ter somado mais letras “A”. Assim:

- **Grupo de Intervenção**

SUJEITOS	POSTURA	
	Autônoma	Não Autônoma
S1	BBBAB	
S2	BBBBB	
S3	BABBB	
S4	ABBBB	
S5	BABBA	
S6	ABBBB	
S7	BBBBB	
S8	BBBBA	
S9	BBBAB	
S10	ABBBB	

Quadro 3 - Posturas apresentadas pelos sujeitos do grupo de intervenção (GI).

No QUADRO 3, pode-se observar que o resultado lançado na coluna *Autônoma*, foi devido ao fato das respostas dos sujeitos do GI se mostrarem autônomas e nenhuma foi lançada na coluna *Não autônoma* uma vez que, para todos os sujeitos houve predominância de resposta “B”, uma predominância de mais autonomia, entre os sujeitos do grupo de intervenção.

- **Grupo de Controle**

SUJEITOS	POSTURA	
	Autônoma	Não Autônoma
S11	AABBB	
S12	ABBBB	
S13		AABAB
S14	ABBBB	
S15	BBBAA	
S16	BBBAB	
S17	AABBB	
S18	BBBBB	
S19	BBBBB	
S20	ABBBB	

Quadro 4 - Posturas apresentadas pelos sujeitos do grupo de controle (GC)

No QUADRO 4, o resultado lançado na coluna *Autônoma*, se deu pelas respostas dos sujeitos do GC se mostrarem autônomas. Somente um resultado foi lançado na coluna *Não autônoma*, pelo fato do sujeito S13, ao fazer as suas escolhas, optar por mais letras “A” nas suas respostas. Compreende-se, assim, que este sujeito apresenta uma postura não autônoma.

Assim, os dados do QUADRO 3 revelam que todos os sujeitos de GI apresentam crenças de serem autônomos, enquanto que os dados do quadro 4 revelam 9 posturas autônomas e 1 não autônoma. Dessa forma, os dados obtidos no primeiro momento, com os 20 sujeitos, mostraram que: assim como no QUESTIONÁRIO 1, os dados coletados no QUESTIONÁRIO 2, também mostrara que 100% dos sujeitos do GI se viam responsáveis pela sua aprendizagem; e que, 90% dos sujeitos do GC, também, confirmaram estas crenças de aprender línguas. Somente S13 continuava depositando a responsabilidade de sua aprendizagem na professora.

Dessa forma, com base nos dados revelados no QUESTIONÁRIO 2, verificou-se que a maioria dos sujeitos (100% do GI e 90% do GC) acreditava que eram alunos autônomos, afirmando:

B) Estou sempre atento aos estudos e busco corrigir meus erros;

B) Procuo recursos didáticos que me ajudem a aprimorar minhas habilidades de ler, ouvir, falar e escrever,

B) Preciso buscar atividades extraclasse para que possam contribuir para o aprimoramento das minhas habilidades;

B) Acredito que as atividades orais, também, são úteis sem a presença do professor;

B) Eu mesmo sou capaz de perceber se aprendi ou não.

Estudos como os de Wenden, 1991; Almeida Filho, 1993 pontuam que os aprendizes têm suas próprias crenças sobre a maneira como as línguas são aprendidas. Ao se evidenciarem mais responsáveis pela aprendizagem, os sujeitos estavam sendo orientados por uma série de princípios e crenças que constituem a sua “cultura de aprender” línguas.

Abordagem ou cultura de aprender é um termo utilizado por Almeida Filho (1993) para se referir às maneiras de estudar uma língua estrangeira. O termo é usado, no presente trabalho, de acordo com esse autor, como um conhecimento intuitivo dos aprendizes, constituído por suas próprias crenças, seus mitos, suas posturas e seus pressupostos culturais de como aprender línguas.

Para Almeida Filho (1993, p.13):

Abordagem (ou cultura de aprender) é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais”. Para aprender, os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em formas de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

4.1.3 SUJEITOS AUTÔNOMOS?

Como fora visto, os dados analisados nos QUESTIONÁRIOS 1 e 2, os sujeitos dessa pesquisa se acreditavam alunos autônomos. Partiu-se, então, para uma investigação mais acurada, a fim de confirmar tais posturas autônomas. Primeiro, foram analisados os dados colhidos junto aos sujeitos do grupo de intervenção e, posteriormente, encontra-se a análise dos dados obtidos com os sujeitos do grupo de controle.

- **Grupo de Intervenção**

Com o foco voltado, exclusivamente, para os sujeitos do grupo de intervenção, procurou-se verificar quais as atividades que esses sujeitos desenvolviam, de maneira autônoma. Assim, os QUESTIONÁRIOS 5 e 6 foram aplicados, por lidarem diretamente com perguntas sobre atividades realizadas pelos próprios sujeitos. Salienta-se que foi escolhida somente uma questão de cada questionário, para ser analisada, neste momento, por tais questões terem foco nas tarefas/atividades não concernentes às das lições estudadas em classe.

Ressalta-se que tais questionários, como já mencionado anteriormente, também foram aplicados com os sujeitos do grupo de controle, para que os dados dos dois grupos pudessem ser comparados, posteriormente, uma vez que o foco está voltado para os sujeitos do grupo de intervenção.

- Análise dos dados obtidos no QUESTIONÁRIO 5 (APÊNDICE O).

Respondendo à pergunta, “Você faz alguma tarefa/atividade, além das sugeridas pela professora?”, obteve-se o seguinte:

Sujeitos	Sim	Não
S1	“Sim. Leio livros de histórias infantis, tento entender letras de músicas, e, também diálogos em filmes.”	
S2	“Sim. Gosto de ouvir músicas (rock) traduzidas. Cantá-las e copiá-las.”	
S3	“Sim. Traduções de músicas para o português. Exercícios de livros de ensino fundamental e médio.”	
S4	“Sim. Sempre que posso pratico com leituras de revistas, com filmes. Ouço músicas, acompanhando as leituras e converso pela <i>internet</i> com falantes nativos.”	
S5	“Sim. Estudo bastante nas horas vagas. Leio textos, converso com meus familiares e amigos em inglês. Procuo sempre conhecer palavras novas e formar frases com a ajuda de dicionários e de programas de computar.”	
S6	“Sim. Respondo questionários de outros livros para ampliar os meus conhecimentos e fugir um pouco das tarefas intraclasse.”	
S7	“Sim. As atividades do curso de inglês, como os exercícios orais, escritos e auditivos.”	
S8	“Sim. Assistir a filmes, ouvir músicas e redigir já fazem parte do meu cotidiano.”	
S9	“Sim. Busco as letras das músicas em inglês e a leitura de textos.”	
S10	“Sim. Reproduzo atividades de outros livros, ouço CD's e leio as letras das músicas.”	

Quadro 5 - Respostas dos sujeitos do GI à pergunta do questionário 5 “Você faz alguma tarefa/atividade, além das sugeridas pela professora?”

Como pode ser visualizado no QUADRO 5, todos os sujeitos do grupo de intervenção, responderam que desenvolviam atividades além das concernentes às lições de classe.

- Análise dos dados obtidos no QUESTIONÁRIO 6 (APÊNDICE P).

Com as respostas à pergunta “Há necessidade de tarefas extras, elaboradas por você, para que se torne um aprendiz bem sucedido?”, obteve-se o seguinte:

Sujeitos	Sim	Não
S1	“Sim. Encenação de fábulas e situações corriqueiras. Aprendizagem através de músicas, <i>clips</i> . Assistir a filmes, viagens para locais utilizando somente a língua inglesa.”	
S2	“Sim. Questionários sobre os assuntos estudados, revisão dos verbos irregulares no passado. Músicas e diálogos em voz alta para treinar a pronúncia. Ouvir músicas desconhecidas para tentar escrever sua letra.”	
S3	“Sim. Traduções de textos e músicas, sempre pronunciar as palavras o mais perfeito possível. Procurar criar algumas composições textuais em inglês.”	
S4	“Sim. Conversar, ouvir, escrever, ler e tirar dúvidas com os livros.”	
S5	“Sim. Diálogos com colegas em inglês. Tradução de palavras desconhecidas e memorização destas. Ouvir músicas internacionais.”	
S6	“Sim.”	
S7	“Sim. Tarefas orais e auditivas.”	
S8	“Sim. A composição de parágrafos sobre um determinado assunto. Acompanhar músicas e completar espaços em suas letras. Assistir a filmes sem legendas, etc.”	
S9	“Sim. Buscar material na língua inglesa, tanto escrito quanto áudio, para treinar habilidades como: escrita e pronúncia.”	
S10	“Sim. Através dos livros e dos exercícios propostos.”	

Quadro 6 - Respostas dos sujeitos do GI à pergunta 1 do questionário 6: “Há necessidade de tarefas extras, elaboradas por você, para que se torne um aprendiz bem sucedido?”

Como pode ser visualizado, no QUADRO 6, 100% dos sujeitos do grupo de intervenção, afirmaram que há necessidade de se desenvolver atividades, além das tarefas rotineiras de classe. Sendo assim, com posturas aparentemente autônomas, assumidas pelos

sujeitos do grupo de intervenção, buscou-se investigar quais eram tais atividades desenvolvidas por eles. Ressalta-se que, os QUESTIONÁRIOS 5 e 6, também foram aplicados com os sujeitos do GC e que, procedeu-se também investigação em busca das atividades autônomas desenvolvidas pelos sujeitos do grupo de controle.

A investigação de tais atividades desenvolvidas de forma espontânea, pelos sujeitos do grupo de intervenção se estendeu desde o primeiro momento, período de observação, até o início do período de intervenção, quando começaram as primeiras discussões no CAALE.

- Em busca das **atitudes** e das **atividades autônomas** desenvolvidas pelos sujeitos do **grupo de intervenção**

Quando indagados sobre as atividades realizadas durante o período de greve, esperava-se que tivessem:

1. Lido livros infantis;
2. Tentado entender letras de músicas;
3. Estudado regras gramaticais;
4. Assistido a filmes;
5. Respondido questionários de outros livros;
6. Conversado em inglês com os colegas;
7. Composto parágrafos na língua-alvo;
8. Buscado outros materiais na língua inglesa;
9. Feito auto-avaliações.

Era esperado que tivessem realizado tais atividades em função das seguintes razões: (1) as atividades listadas, anteriormente, terem sido elencadas, pelos próprios sujeitos, como atividades que desenvolviam; (2) por disporem de tempo para realizá-las, pois se encontravam com as suas atividades acadêmicas paralisadas; e (3) pelo fato da disciplina língua inglesa II ser a preferida pelos sujeitos do grupo de intervenção, conforme relatos extraídos das discussões e nos diários reflexivos. No entanto, os relatos foram bastante diferentes daqueles esperados, conforme mostra o QUADRO 7, que ilustra o que os sujeitos relataram sobre as atividades realizadas, durante o período de greve:

Sujeitos	Atividades
S1	“Fiz as tarefas do cursinho de inglês. Pra aqui não fiz nada e me senti bastante prejudicada sem a orientação da professora.”
S2	“Não estudei muito, mas ouvi músicas.”
S3	“Fiz as tarefas do cursinho e ouvi a música do <i>Super Nova: Inside your soul</i> ”
S4	“Para melhorar meu aprendizado: ouvi músicas acompanhando as leituras.”
S5	“Não desenvolvi nenhuma atividade.”
S6	“Fiz as tarefas do cursinho e não desenvolvi mais nenhuma atividade.”
S7	“O inglês só não foi esquecido totalmente por dois motivos: por causa do cursinho de inglês que faço e por causa das atividades extras que estamos realizando aqui no CAALE.”
S8	“Fiz as tarefas do cursinho e não desenvolvi mais nenhuma atividade.”
S9	“Confesso não ter estudado como deveria.”
S10	“Estudei para a prova de inglês do cursinho e assisti a um filme, mas encontrei muita dificuldade.”

Quadro 7 - Relato do GI sobre as atividades realizadas durante o período de greve.

Com base nos dados do QUADRO 7, observou-se que os sujeitos não desenvolviam atividades autônomas, pois estavam sempre esperando que alguém solicitasse que eles fizessem isso ou aquilo. Dessa forma, os sujeitos S1, S3, S6, S7, S8, S10 por fazerem cursinho de inglês, quando questionados acerca das atividades que realizaram naquele período, informaram que tinham estudado para a prova e que haviam feito as tarefas do curso de inglês, ou seja, fizeram somente as tarefas que o professor do cursinho pedira que fossem realizadas. S1, S5, S6, S7 e S8 relataram que não desenvolveram nenhuma atividade autônoma. S9 confessa não ter estudado como deveria. S10, embora tenha assistido a um filme, não soube como transformar o *assistir* em aprendizagem significativa, o mesmo aconteceu com S2, S3 e S4 ao ouvirem músicas.

De acordo com Ausubel (1978) para uma aprendizagem ser significativa a informação nova deve ser ligada a conceitos já existentes, aos subsunçores, isto é, estabelecem-se relações entre os novos conceitos e/ ou informações e os conceitos e conhecimentos já existentes ou com alguma experiência prévia. Dessa forma, apesar dos sujeitos do grupo de intervenção (S2, S3 e S4) saberem que tais músicas constituíam um instrumento relevante na aprendizagem de LE, não sabiam como transformar o ouvir em uma aprendizagem significativa. Assim, esta não foi considerada uma atividade autônoma porque tais sujeitos ouviram as canções somente de maneira mecânica sem, contudo, ter um propósito específico de aprendizagem em mente.

Ao se investigar quais as atividades autônomas que os sujeitos realmente desenvolveram durante quase um mês de greve, verificou-se que eles não desenvolvem nenhuma atividade por eles mesmos. Apesar de se sentirem responsáveis por sua aprendizagem, demonstraram uma dependência da professora ao não realizarem atividades que os ajudariam a avançar na língua-alvo. Logo, a postura, aparentemente autônoma não foi confirmada quando investigada. Os alunos apresentavam, de fato, uma postura de passividade.

Esta postura de passividade constatada, mesmo que não assumida, pelos próprios sujeitos, é fruto, em grande parte, do papel exagerado de esperar pela professora, do ensino Fundamental e o Médio, que buscava dar-lhes uma orientação contínua durante todo o processo.

O QUESTIONÁRIO 4 (APÊNDICE N) foi aplicado e discutido com o intuito de se investigar como ocorrera o processo de aprendizagem da língua inglesa nos anos anteriores à universidade. Pôde-se constatar, através das respostas dos sujeitos que, 100% deles tiveram professores de inglês que trabalhavam com os alunos de maneira que não os ajudavam a se tornarem aprendizes autônomos. Isto ocorrera, principalmente, pelo fato dos professores organizarem a sala de aula de forma tradicional – aquela em que o professor é quem detém o saber, restando aos alunos uma postura de passividade, ou seja, de meros receptores do conhecimento. Constatou-se, também, de acordo com os relatos, que 100% não tiveram a oportunidade de falar sobre eles mesmos, inferindo-se que não se trabalhava com estratégias metacognitivas, ou seja, com o aprender a aprender.

Assim, os sujeitos, após sete anos de estudo da língua inglesa (quatro anos no ensino Fundamental e três anos no ensino Médio), chegaram à universidade sem estarem conscientes da necessidade de “refletir/pensar” sobre seus próprios estilos de aprendizagem, e não tendo contato com as estratégias de aprendizagem de LE. De fato, essa cultura de aprender línguas, de forma passiva, pôde ser observada quando os sujeitos não realizaram nem mesmo as atividades sugeridas pela pesquisadora, durante o período de inatividade acadêmica (greve), como se observou em duas diferentes situações, com os sujeitos do grupo de intervenção.

SITUAÇÃO 1

Durante uma explanação sobre as estratégias de aprendizagem (APÊNDICE G –Lâmina 3), os sujeitos S7 e S10 questionaram o significado de *walking dress* quando lida a frase *I put my*

walking dress before going to my friend's party. A pergunta foi devolvida para os sujeitos para que checassem depois o significado de *walking dress* para uma posterior discussão. Apesar de terem se mostrado interessados e curiosos sobre o significado do termo, devido a uma provocação por parte da pesquisadora, ainda assim, os sujeitos não se lembraram de pesquisar o que fora proposto.

Em um outro encontro (vide transcrição do encontro no APÊNDICE J), quando indagados por quê de não terem consultado o dicionário ou feito algum tipo de pesquisa, deram como respostas: “Esqueci de pesquisar” (S7), “Não me lembrei” (S10), “Me esqueci” (S8), “Você pode explicar para a gente agora?” (S1). Como se pode observar através da transcrição, o diálogo ocorreu do seguinte modo:

P: Vocês têm mais alguma pergunta?

Alunos: Não.

P: Na aula anterior...vocês se lembram de alguma coisa, alguma pergunta, alguma palavrinha em especial?

S7: Perguntamos o que era *dress walking* ou foi *walking dress*, mas esqueci de pesquisar?

S6: Não me lembro como era a frase.

P: Alguém se lembra de como era a frase.

S7: She ...*walking dress*?

S6: She put *walking dress*?

P: Escrevam aí a frase para refrescarmos a memória *She put her walking dress before going to the party*.

S10: Não me lembrei.

S8: Me esqueci.

S1: Você pode explicar pra gente agora?

P: Agora? Que tal, discutirmos no próximo encontro? Levem a frase para casa, para pensarem, pesquisarem, para que na próxima segunda-feira, discutamos de uma vez por todas o significado de *walking dress* para que vocês tenham a curiosidade saciada.

S7: É isso mesmo a frase! Tinha me esquecido

Assim, foi pedido, então, que pesquisassem o termo, para uma posterior discussão, no encontro seguinte. Contudo, não o fizeram, novamente. O fato de ninguém ter pesquisado o significado de *walking dress*, apesar dos sujeitos terem demonstrado curiosidade em descobrir o seu significado, sinalizou uma postura de passividade. Os informantes, mais uma vez, assumiram um papel acomodado e passivo, esperando que a pesquisadora tomasse as decisões por eles e agisse de forma mais ativa para que se desenvolvessem na língua-alvo.

SITUAÇÃO 2

Em um outro momento quando as estratégias de aprendizagem foram discutidas, os sujeitos ficaram de pensar quais seriam as melhores estratégias para eles usarem considerando que os alunos podem ser mais visuais, auditivos e ou cinestésicos, ou seja, quais estratégias deveriam usar para

aprimorar o seu conhecimento na língua-alvo. Quando indagados de tal assunto, também se verificou que nenhum dos sujeitos lembrou de realizar tal atividade.

Em resumo, o QUADRO 8, a seguir, revela que a postura autônoma que os sujeitos pensavam ter, não se confirmou, após investigação. Ficou, então, constatado que sujeitos do GI não eram aprendizes autônomos.

Sujeitos do GI	Cotas de responsabilidades atribuídas		Posturas Assumidas	Postura confirmada?
	Professor	Alunos		
S1	50%	50%	Autônoma	Não
S2	50%	50%	Autônoma	Não
S3	50%	50%	Autônoma	Não
S4	50%	50%	Autônoma	Não
S5	40%	60%	Autônoma	Não
S6	50%	50%	Autônoma	Não
S7	50%	50%	Autônoma	Não
S8	50%	50%	Autônoma	Não
S8	50%	50%	Autônoma	Não
S10	30%	70%	Autônoma	Não

Quadro 8 – Cotas de responsabilidade e posturas autônomas assumidas mas não confirmadas dos sujeitos do GI.

A postura autônoma dos sujeitos do grupo de intervenção, não foi confirmada, uma vez que os sujeitos não freqüentavam o CAALE, não tinham atitudes e nem desenvolviam atividades as quais justificassem suas crenças de aprendizes autônomos.

4.2 PERÍODO DE INTERVENÇÃO

Este período foi destinado à realização de um trabalho específico de intervenção com os sujeitos do GI para proporcionar-lhes momentos de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, através de discussões semanais realizadas no CAALE. Para que as discussões ocorressem, diferentes atividades foram aplicadas, como instrumentos para que as discussões ocorressem. Tais atividades já foram listadas no Capítulo Metodologia, agora, elas serão

retomadas para que se possa ter uma melhor compreensão das discussões realizadas com tais instrumentos. Seguiram-se reflexões sobre:

1. A importância do CAALE para os alunos de língua estrangeira.
2. os estilos de aprendizagem. Com base no teste sobre estilos de aprendizagem (ANEXO A), os sujeitos refletiram sobre a individualidade de cada ser humano, sobre o fato de cada aluno ser uma pessoa diferente, e, por isso eles se conscientizaram acerca dos estilos individualizados para se aprender a língua-alvo. Com o resultado do teste, os sujeitos se conscientizaram de que têm estilos parecidos com alguns colegas e outros diferentes e, conseqüentemente, refletiram sobre o fato de haver maneiras diferentes de aprender.
3. Consciente acerca dos diferentes estilos trabalhou-se, então, com a conscientização das Estratégias de Aprendizagem. Foi enfatizado que o aluno podia estar aprendendo de maneira ineficiente, por estar usando as estratégias de modo não adequado. Deste modo, trabalho-se com a lâmina 3 (APÊNDICE G) para discutir as estratégias, de acordo com a literatura, usadas por aquele que é considerado um bom leitor:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Atenta para a informação não-verbal 2. Utiliza seu conhecimento de mundo 3. Lê o título com atenção 4. Identifica cognatos 5. Verifica palavras repetidas 6. Utiliza o contexto para apreender o sentido global do texto 7. Procura adivinhar o sentido das palavras desconhecidas – Inferir – 8. Utiliza o contexto (palavras e frases vizinhas) para ajudar a descobrir o significado de palavras desconhecidas 9. Usa a estrutura do texto: <ol style="list-style-type: none"> 9.1 Referencia Lexical – pelo uso de sinônimos 9.2 Referencia gramatical – pelo uso de itens do tipo “his”, “who”, “which”, “they”, etc. 10. Usa o dicionário |
|--|

Tais exemplos serviram para que os sujeitos soubessem como tirar proveito do uso consciente das estratégias de aprendizagem. Discutiu-se, também, sobre estratégias

mnemônicas, ou seja, como aprimorar a capacidade de memorizar novas palavras. Tal discussão teve como ponto de partida as seguintes sugestões. (APÊNDICE I – Lâmina 5)

Preste atenção no início, fim e extensão da palavra. Considerando que as palavras são normalmente recuperadas da memória através do som inicial, som final e número de sílabas, faça um esforço consciente para fixar esses três elementos de uma palavra que precisa ser aprendida.

Vá além e aquém da palavra. Decomponha a palavra em seus elementos menores, por exemplo “petrografia” só pode ser a descrição das pedras (“petro” + “grafia”), mas é importante lembrar que muitas palavras são compostas de várias palavras e formam as expressões idiomáticas (como em “lá vai pedra” em “tem 50 anos e lá vai pedra”).

Faça uma imagem mental do significado da palavra. Conscientemente crie uma representação da palavra, unindo forma ao significado, imaginando até mesmo uma história, para lembrar com mais facilidade (“Pirita” é uma pedra amarelada, com brilho falso, parecida com ouro. Um alemão loiro, que chama “birita” de “pirita”, tomou umas “biritas” e foi enganado, comprando “pirita” por ouro).

Brinque com a palavra. Crie exemplos com a palavra nova, faça paráfrases, humor, etc. (Eu cantaria de felicidade se morasse numa casa de “cantaria” lavrada lá na beira do mar, mas não cantaria se tivesse que carregar nas costas as pedras da “cantaria”).

Segue-se um trecho das falas dos sujeitos, para que se compreenda como a discussão ocorreu.

S10: Para mim não basta olhar e pronto, eu quero é escrever a palavra.

P: Você escreve. É isso que eu quero saber. Como você escreve? Por exemplo: “book” você repete também o som ou só escreve? Você não se preocupa com a parte fonológica, nada disso, né? Você se preocupa só com a escrita, né?

S10: Não, a parte de pronuncia eu faço também. É que eu não trouxe o caderno aqui para mostrar.

P: Você coloca a transcrição?

S10: Eu coloco a transcrição, eu coloco como está no dicionário.

S6: Eu copio a palavra. Copio a palavra que no caso eu grifo também o que eu não sabia. Grifo e embaixo eu coloco, escrevo como se pronúncia, acho no dicionário e escrevo.

S1: Eu também faço assim.

P: certo.

S6: Então, eu faço a lista, repito a palavra, coloco a pronúncia, algumas vezes, e depois faço uma leitura dessa lista, até memorizar. Só que na época da prova, quando vou estudar aí eu pego todas as palavras que eu não sabia e faço uma lista só de vocabulário. Escrevo VOCABULÁRIO e coloco todas as palavras aprendidas naquele conteúdo (pausa) capítulo.

S5: A melhor maneira para mim é associar a palavra com a parte mental, faço uma lista mental. Assim, visualizo a palavra. Fixo a escrita e fico escrevendo, num processo mental.

P: certo! É parecido com o que ela (S5) faz. Ela realmente escreve e você também acaba escrevendo a palavra, só que mentalmente, né?

S5: Eu fiz um curso de memorização, por isso eu pego todas as palavras principais e vou memorizando, o resultado assim é melhor.

S4: Eu faço como ela associa a palavra com outra numa frase e aí eu pego a associação e consigo gravar um pouquinho.

P: S2! (estava há muito tempo calada)

S2: Eu não gosto de trabalhar com palavras isoladas, eu gosto de trabalhar com todas as palavras no texto.

P: Então, você gosta de trabalhar com as palavras no contexto, sempre contextualizadas...

S2: Eu trabalho também com a pronúncia, com músicas.

S10: Eu gosto de trabalhar sempre com alguém.

P: Eu gostaria nesse momento que vocês formassem grupos de três ou quatro e que discutissem sobre outras maneiras para se conseguir uma boa memorização das palavras. Vocês disseram as estratégias que já usam: fazer lista, fazer lista mental, ouvir música, etc. estas são as estratégias que vocês já usam não é isso? Como é que podemos ampliar, vamos pensar em outras estratégias. O que a gente pode fazer? Vou colocar algumas palavras novas no quadro e vocês vão me dizer o que vão fazer para descobrir o significado delas e também para memorizar essas palavras, certo?

[...]

P: vocês têm essas dez palavras aí..

S1: Eu me lembrei assim, na quinta série, quando eu comecei a estudar inglês, para decorar, eu memorizava as palavras que caíam na prova, eu... “glass”, por exemplo, copo, né? Como é que memorizava? Alguma coisa ligada ao meu cotidiano. Olhe só, eu tinha uma tia que trabalhava com bolo confeitado e sempre que o glacê que sobrava ela colocava em um copo e levava para mim. Aí eu associei o glacê do bolo com o “glass”, “copo”, porque ela sempre levava em um copo para mim.

P: Como podemos ver não existe uma receita pronta de como memorizar as palavras, por isso é que vocês devemos pensar sobre o que funciona para vocês, porque, na verdade, vocês têm que dar conta, para vocês mesmos, no que diz respeito ao aprendizado de vocês e não do dos outros. Por isso é que vocês têm de descobrir o que funciona para VOCÊS mesmos.

S1: É, realmente faz sentido assim...

S3: Pode também relacionar uma palavra com outra, com palavras da língua portuguesa, palavras cotidianas.

P: Vamos, anotem o que cada um está falando e discuta no grupo para que possam compartilhar com os colegas.

Depois um grupo passa o que anotou para o outro.

[...]

E, ainda dentro do mesmo tópico, de se associar a palavra ao seu significado, discutiu-se sobre a importância do uso do dicionário, enquanto estratégia de aprendizagem de LE, ao ser mostrado como este se encontra organizado, as orientações de seu uso, bem como suas transcrições fonéticas:

ORGANIZAÇÃO DO DICIONÁRIO

I - O dicionário bilíngüe é dividido em duas partes:

- 1- Inglês/Português
- 2 -Português/Inglês

II- A maioria dos dicionários fornece informações e explicações para sua utilização. Mostra como as palavras são listadas, fornece a chave de pronúncia e o significado das abreviações, dispõe todos os verbetes em ordem alfabética e, no apêndice, alguns incluem tabelas de pesos e medidas, nomes de pessoas famosas, nomes de lugares, lista de afixos (prefixos e sufixos).

III – Cada palavra ou expressão que é listada num dicionário é chamada de verbete ou entrada

O verbete:

- é impresso em negrito ou azul
- apresenta separação silábica indicada por meio de pontos: stu.dent

ORIENTAÇÃO SOBRE O USO DO DICIONÁRIO

I- TRANSCRIÇÃO FONÉTICA

- feita entre colchetes ou barras, com símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet*)

House /haus/
[haus]

- acento tônico indicado pelo (ˈ), que precede a vogal tônica

House /ˈhaus/
Fifteen /ˈfifˈtin/

- (:), depois de uma vogal, significa sua prolongação

Live /liv/
Leave /li:v/

II- TRADUÇÃO

Há várias traduções para o mesmo verbete. Tenha toda atenção ao escolher o significado do verbete que você procura. Lembre-se que uma palavra pode ter vários significados, dependendo do contexto em que ela é usada. Assim sendo, ao procurar o significado de uma palavra desconhecida no dicionário, saiba escolher aquele que melhor adapte ao contexto em que ela está sendo utilizada.

A tradução

- Sinônimos;
- Termos explicativos ou pequenas frases;
- Uso britânico e/ou americano dos vocábulos:

un.der.ground s. metrô (*tube*, G.B., *subway*, E.U.A.)

III- O gênero do substantivo é indicado assim:

m. = masculino (*actor*),
f. = feminino (*actress*),
m. + f. = palavra com dois gêneros (*artist*)

IV- O símbolo (~) nas frases e nas locuções substitui a entrada:

a.gain novamente, outra vez.
~ *and* ~ freqüentemente.

V – 1, 2, 3, 4 ,5 significa a indicação dos diferentes significados dos verbetes.

VI- Palavras com desinências “-S”, “-ED”, “-LY”, “-ER/-EST”, e “-ING” não são, geralmente, encontradas no dicionário.

“-S”/ “-ES” é desinência de plural ou de terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Books

She reads

“-ED” desinência de passado simples, do particípio do passado e marca de adjetivo

He studied hard for the exam

The film had started when he arrived

The underlined sentence

“-LY” marca de advérbio

Slowly

Generally

“-ING” no final da palavra muda sua classe gramatical.

Walking makes me feel good (substantivo)

I put my walking dress before going to my friend’s party (adjetivo)

Look! The baby is walking (present progressive)

“-ER/-EST” sufixos acrescentados a adjetivos e advérbios para formar o grau comparativo e superlativo

She is very Young. She is younger than her brother. She is the youngest in her family.

4. O TEXTO *What kind of student are you?* Também foi trabalhado, buscando-se o “pensar” sobre o processo da própria aprendizagem. Ressalta-se que o trabalho com o referido texto, encontra-se no capítulo metodologia. Aqui, segue um trecho das falas dos alunos, para que se perceba como a discussão ocorreu.

P: Olhe bem! Quais são os aspectos que são mais enfatizados aqui? Ele (personagem) gosta de *games*, de desenvolver projetos, gosta de trabalhar em grupos, em pares *watch* vídeos, *pictures*, eh..gosta de praticar o inglês, sempre que tem oportunidade, não se preocupa com erros. Alguém aqui se preocupa com erros, aqui?

S8: Às vezes eu fico preocupado, com medo de falar e errar.

S7: Às vezes fico com medo de falar porque tenho medo de errar. Eu me preocupo assim. Comigo mesmo.

S10: Eu também. Eu não falo porque tenho medo de errar.

P: Uma sugestão muito boa que passo para vocês agora é: não se preocupem em errar porque errar faz parte do processo de aprendizagem. Arrisquem-se! São com os erros e também com os acertos que você vai melhorando. Não fiquem preocupados porque se você ficar muito tempo assim: preocupado, preocupado, aí a língua fica presa e não sai nada, né?

4. Também foram realizadas discussões sobre como tornar o *ouvir canções* de forma significativa. No ANEXO I encontra-se a letra da canção *More than word*, que foi trabalhada de forma a melhorar a compreensão auditiva. Antes de ouvir a música, cada sujeito recebeu uma letra da canção recortada em vários pedaços, sem uma ordem. Assim que a música foi tocada, cada sujeito deveria ordenar a letra que tinha em mãos. A partir desta atividade, aparentemente tão simples, procedeu-se uma discussão, na qual os sujeitos ponderaram sobre como ouvir de maneira que a aprendizagem da língua inglesa pudesse ser aprimorada. Assim, foi enfatizado que esta mesma canção poderia ser trabalhada com os mais diferentes objetivos, de acordo com os propósitos de cada um deles, ou seja, poderia se trabalhar objetivando o “ouvir”, o “falar”, o “ler”, ou o “escrever” de acordo com a necessidade de cada sujeito.
5. Outro recurso utilizado para provocar discussões foi o uso dos questionários de número 1 a 8. Com os QUESTIONÁRIOS 1, 2, 5 e 6, já analisados, os sujeitos refletiram sobre questões relacionadas à responsabilidade no processo de aprendizagem de LE, bem como, começaram a refletir sobre as atividades que realizavam ou não. Com o QUESTIONARIO 3 (APÊNDICE M) os sujeitos pensaram sobre possíveis maneiras de como gostariam de trabalhar em classe. Com o QUESTIONÁRIO 4 (APÊNDICE N) tiveram a oportunidade de rever as suas práticas, enquanto aprendizes de língua inglesa nos ensinamentos fundamental e médio. Com o QUESTIONÁRIO 7, que se encontra no APÊNDICE R, os sujeitos refletiram sobre a maneira como eles gostam de aprender, como se segue nos seguintes diálogos:

P: Eu gostaria de discutir mais uma coisa com vocês hoje é sobre como *how do you like to learn?* e para variar, desta vez não vão escrever quase nada, somente vão ticar aquilo que vocês mais gostarem, certo? Eu preparei uma listinha de coisas para que possamos discutir como é que a gente aprende – a pesquisadora mostrando o hand-out - Eu coloquei uma listinha aqui deste lado e você só vai ticar, não vai dar trabalho nenhum. Gostou S7? S7: *not at all*” o que é mesmo?

P: De jeito nenhum. Não. Então, *I like this activity: Listening to cassette.* Vocês vão responder, ticar, de forma ao mesmo tempo, mas de forma individual, não existe uma resposta certa, é a sua opinião, o que você acha. Vamos preenchendo, podemos fazer juntinhos. À medida que forem respondendo, reflitam sobre o que estão fazendo. (alunos respondem/ticam suas respostas). O outro: *Make a list of vocabulary* – fazer listas, você disse que gostava, não foi? Vocês duas disseram que gostavam, não foi?

S6: Sim.

S10: Foi. O que é *coursebook*?

P: Livro texto. Vamos ficar todos juntos, no mesmo ponto. Primeiro vocês ticam, segundo tiramos as dúvidas e depois discutimos, certo? Daqui a pouco chegaremos lá. (À medida que ia ponto a ponto, os alunos respondiam se gostavam muito, mais ou menos e se não gostavam da atividade em discussão no momento).

Learn with games.

S7: O que é *games*?

S9: Lembra de *video game*.

P: Você se lembra quando estudamos sobre as estratégias de aprendizagem, que devemos tentar entender ou lembrar da palavra antes de perguntar para o professor?

S7: Sim.

P: É por isso que quero chamar sua atenção, você conhece a palavra, mas você nem mesmo se deu o tempo necessário. Aí você fica com o hábito de perguntar aquilo que você já sabe a resposta, é isso. (pausa) o próximo ponto é asking questions.

S10: Eu não gosto.

P: Não gosta de fazer perguntas?

S10: É que eu não sei como perguntar em inglês.

S2: Eu gosto de fazer perguntas quando estou lendo um texto. Eu faço perguntas por escrito e depois respondo as perguntas.

P: É uma boa estratégia para compreensão. Doing exercises. Vocês gostam de fazer exercícios? (a gravação da parte seguinte, que se refere aos itens doing exercises até doing role plays, não ficou audível).

P: Vamos agora ampliar a lista. O que mais vocês gostam de fazer? O que gostam muito? “Is there anything else that you like to do?”

S10: Em português.

P: Sim. Pode ser em português.

S10: Você disse *asking questions* e eu gosto de *answer questions*

P: alguém mais gostaria de falar? [...]

P: Fora os assuntos para a prova. O que fizeram?

S10: Eu gosto muito de vídeo.

P: Mas neste período, o que você fez? Viu algum filme?

S10: Eu coloco um filme e fico tentando entender.

S10: Você viu que filme esta semana?

S10: Este novo agora (Pausa) Amor de pecado?! (pausa). Não me lembro direito.

P: Aí você colocou o filme sem legenda?

S10: Não. Com a legenda em inglês e falava também em inglês.

S3: Com o áudio.

S10: É com o áudio. [...]

S4: Só ouvi músicas.

P: Fale pra gente uma música que você ouviu esta semana?

S4: Do Super Nova Inside your soul. [...]

P: Quem mais desenvolveu alguma atividade durante o período de greve? (Silêncio). Vamos, então, voltar para o questionário. Há uma pergunta no final *Is there anything else that you like to do?* Mais alguma coisa que gostam de fazer e que não consta na lista? Gostariam de acrescentar agora?

S7: Tenho uma outra idéia para a lista. Falar em inglês, pronunciar, gravar e depois ouvir e depois fazer a correção.

P: Ótima idéia. Quem acrescenta mais alguma coisa?

Assim, encerrando essa parte da conversa, os sujeitos não tiveram o que acrescentar à lista.

Com o QUESTIONÁRIO 8 *Strength and weakness* (APÊNDICE S) os sujeitos tiveram a oportunidade de pensar sobre os seus pontos fracos e a partir daí, então, pudessem buscar soluções para resolver os problemas detectados.

Com a discussão baseada no QUESTIONÁRIO 8 *Strength and weakness* (APÊNDICE S), os sujeitos fizeram um levantamento dos próprios problemas, que conseguiam detectar, ou seja, dos pontos considerados, por eles mesmos, como fracos. Para tal, fizeram uso da estratégia metacognitiva “identificação de um problema”. Assim, este questionário foi usado com o intuito de levar os sujeitos do GI a pensarem sobre os pontos que eles não encontravam dificuldades (strength) e os pontos nos quais que eles precisavam melhorar na língua inglesa (*weakness*). Com base na discussão deste questionário, as falas dos sujeitos foram transcritas para o QUADRO 9, a seguir, para que se procedesse à análise dos dados.

Sujeitos	Pontos fortes “Strengths”	Pontos fracos que precisam ser melhorados - “Weakness”
S1	“Escrita e identificação de palavras soltas em músicas.”	“ <i>Listening</i> , leitura, preciso ampliar vocabulário e estudar gramática.”
S2	“Escrita e pronúncia.”	“ <i>Listening</i> , gramática e formar frases”
S3	“Gramática, leitura e compreensão.”	“ <i>Listening</i> , vocabulário e conversação.”
S4	“Escrita e leitura.”	“ <i>Listening</i> e em todos os outros aspectos.”
S5	“Tradução.”	“ <i>Listening</i> e pronúncia.”
S6	“Vocabulário.”	“ <i>Listening</i> e vocabulário.”
S7	“Pronúncia.”	“ <i>Listening</i> , e conversação.”
S8	“Resolução de exercícios gramaticais.”	“ <i>Listening</i> e conversação.”
S9	“Fazer exercícios gramaticais.”	“ <i>Listening</i> , conversação, preciso aumentar o vocabulário e ler obras literárias como Shakespeare.”
S10	“Nada.”	“Preciso melhorar em tudo.”

Quadro 9 – Estratégia de identificação de problemas: pontos que precisam ser melhorados.

Durante a discussão referente ao QUESTIONÁRIO 8, à medida que os sujeitos refletiam sobre seu(s) problema(s), buscou-se fazer com que eles mesmos pensassem em meios como resolvê-los, utilizando a estratégia *planejamento*. Assim, quando diziam, por exemplo, que o problema era concernente à compreensão auditiva (*Listening* o ponto mais citado como “fraco”

no QUADRO 9), os sujeitos eram levados a refletir sobre o que fazer para tentar amenizar o problema. Desse modo, eles começaram a buscar as soluções para os seus problemas. Para pensarem sobre “o que fazer para sanar as dificuldades?”, os sujeitos preencheram e discutiram o QUADRO 10, a seguir:

Preciso melhorar em	O que fazer para sanar esta dificuldade?
Compreensão auditiva (<i>Listening</i>)	
Conversação	
Leitura	
Gramática	
Vocabulário	
Pronúncia	

Quadro 10 – Estratégia de planejamento: O que fazer com os problemas identificados?

Com a discussão do QUADRO 10, os sujeitos do GI refletiram sobre as suas dificuldades e sobre a necessidade de se conscientizar acerca dos seus problemas; ou seja, a partir da identificação do(s) problema(s) começaram a planejar o que fazer para solucioná-los.

No APÊNDICE T encontra-se a transcrição da gravação da discussão do QUESTIONÁRIO 8. Segue-se, aqui, um trecho no qual exemplifica a *identificação de problemas* e em seguida o *planejamento*, ou seja, o que fazer diante do problema?

A Identificação de problemas

P: Observem que ao responder o questionário vocês podem ir percebendo seus pontos fortes e seus pontos fracos, os quais estão precisando melhorar e a partir daí o que fazer para melhorar. Em que você, por exemplo tem mais facilidade?

S6: Em vocabulário.

P: Você acredita que tem mais facilidade em memorizar vocabulário?

S6: É eu acho que sim.

P: Você acha que está melhor em vocabulário?

S6: É.

S3: Tenho mais facilidade com a gramática, com a leitura e a compreensão.

P: Gramática, leitura, compreensão, tudo isso você pode melhorar ainda mais sozinho, né?

S3: Sim.

S1: Também acho que podemos melhorar.

S2: Não tenho dificuldade em escrita.

S1: Eu também.

S5: Sou boa em tradução.

S8: Me considero bom no que se refere à resolução de exercícios gramaticais

S9: Eu também e tenho mais facilidade também em absorver novas palavras.

S10: Eu não sou boa em nada.

P: Não fale assim de você mesma. Claro que, pensando direitinho vai encontrar alguma coisa em que você se saia bem.

(alunos falam ao mesmo tempo)

S1: Quando ouço uma música e assisto a um filme só entendo palavras soltas.

S7: Ouvir só no gravador é muito mais difícil do que quando ouvimos e assistimos na TV.

S4: Eles falam muito rápido. É muito difícil entender a conversação.

S3: Quando ouço a primeira vez tenho muita dificuldade, já da segunda vez fica mais fácil.

S7: Eu estou bem em pronúncia. Eu tenho facilidade em repetir o que as pessoas falam.

P: Em que você não se considera bom?

S3: Não sou bom em *listening* e pronúncia. Tenho um pouco de dificuldade em me expressar. Fica um pouco difícil. Quando vou me expressar, não acho a palavra certa e de montar frase. Fica um pouco difícil sair, falar aquilo que você queria dizer, falta a estrutura correta da frase.

S7: Isso acontece comigo também.

P: Isso é um processo natural que acontece com todos. Por exemplo, quando o professor faz perguntas para os alunos, sempre pensamos que a pergunta feita para o colega é mais fácil e sempre nos perguntamos: por que a minha pergunta é sempre a mais difícil?

S6: Isso é verdade!

P: Porque a pergunta é difícil só na minha vez? Por que é difícil? A literatura responde muito bem a tudo isso, uma vez que entra aí a questão afetiva. O filtro afetivo sobe. É esperado que você raciocine de maneira fria e isso nem sempre é possível, tudo isso...

S4: Você quer falar e a fala não sai, né?

S2: Comigo é assim: na minha vez eu começo, aí eu não consigo e fico uma pilha.

[...]

S6: Quando eu escuto, deixo muita coisa passar em branco, muita coisa mesmo, eu já peguei um filme... aquele que fala da viagem de...de...

P: Guliver?

S6: De... de... Robinson Crusoe. Tive muita dificuldade. Também não era um inglês moderno... se bem que... se eu pegar uma obra literária... Creio que também terei dificuldades. O texto informativo...nele os parágrafos são mais curtos e a estrutura mais fácil.

P: Olha gente, o mesmo acontece com a pessoa que está aprendendo a língua portuguesa. Se você der um texto informativo para ela... este aluno terá mais facilidade do que um texto, por exemplo, de Machado de Assis.

(Alunos concordam: Sim.. Ah!..)

P: Em se tratando de língua portuguesa vocês sabem disso, não é? Mas em relação à língua inglesa, vocês se esquecem de tudo isso, não é? Vocês querem dar conta de tudo. Lembrem-se vocês estão começando, estão no segundo semestre, não é? Aprender é uma coisa gradativa, a medida que você vai lendo, vai adquirindo vocabulário, vai...

[...]

O planejamento

P: Até aqui, já está claro para a gente em que temos dificuldade. E daí? Fazer o quê? Por exemplo, se temos dificuldade em compreensão auditiva, o que podemos fazer para melhorar?

S8: Ouvir.

P: Isso, ouvir. Parece óbvio, mas é isso mesmo: ouvir. Mas, ouvir como?

S6: Podemos ouvir e completar.

P: Ouvir de que maneira? Que exercícios fazer para ouvir? Pensem em alguma coisa para que vocês possam fazer para conseguir ouvir melhor. (Pausa) Muitos disseram que estão com dificuldade em ouvir. Então, me digam o que fazer para melhorar?

S10: Com filmes. Eu mesma já tentei assistir um filme em português. Depois tentei entender em inglês. Tive muita dificuldade, mesmo assim fico olhando. Comprei um DVD e estou tentando. Estou fazendo o possível. Tenho interesse, mas... estou correndo atrás, mas... Ave Maria.

P: O caminho é esse S10: é correr atrás, mesmo. É assim que os problemas vão se resolvendo. O importante é que você já está fazendo a sua parte... Sim. Além do que S10 fez, que foi a atividade com o filme, o que mais pode ser feito?

S3: Ouvir músicas internacionais. Tipo.. tem canais fechados que passam essas músicas.

P: Você pode também tentar ouvir a música. Você pode ouvir a primeira vez com a letra. Da segunda vez tenta preencher algum espaço. Há muitas possibilidades de estudo com música. Podem ir tentando... se a dificuldade for a fala? O que fazer? Se sua dificuldade for com relação à fala. O que pode ser feito, então?

S5: Conversar mais.

P: Exatamente. Tente conversar com os colegas, em inglês, fora da sala de aula. Conversar com os colegas é importante porque muitas vezes vocês se sentem inibidos na frente da professora, né? Como já disseram aqui, né? Que sempre na sua vez de falar fica mais difícil. É sempre mais fácil para o colega, na sua vez é mais difícil. Então, tentem arrumar um horário fora, em grupos, ou mesmo em duplas. Vocês têm o mesmo nível, então não vão se sentir inibidos com o colega. Pode ser entre o intervalo de uma aula e outra. Há várias maneiras; arrumem um tópico para aquele dia. Podem falar do que estão sentindo naquele momento. Falem sobre a vida de vocês.

[...]

Assim, com os questionários, pôde-se constatar que os sujeitos do grupo de intervenção começaram a entrar em um processo de reflexão sobre o processo de aprendizagem. Dessa forma, no encontros semanais, os sujeitos do GI, começaram a usar as estratégias *identificação de problema(s)* e de *planejamento*; também, começaram a *monitorar* e *auto-avaliar* o processo de aprendizagem, a partir de tais discussões e da confecção dos diários reflexivos. Nos diários os sujeitos faziam reflexões sobre suas experiências de aprendizagem, mencionando as dificuldades encontradas e o que eles estavam fazendo para saná-las. Assim, o uso dessas atividades citadas foi relevante por proporcionarem as discussões necessárias para que o trabalho com as estratégias metacognitivas fosse incorporado às práticas diárias dos sujeitos do grupo de intervenção.

4.2.1 A INVESTIGAÇÃO

Com a intervenção, investigou-se até que ponto os sujeitos passaram a se responsabilizar mais por suas aprendizagens, ao exercitarem as estratégias metacognitivas. Para tal, investigou-se o comportamento e as ações dos sujeitos, através das atividades realizadas por eles, dentro e fora do CAALE. Assim, com base nas notas de campo, nas gravações das discussões, bem como, nos relatos registrados nos diários reflexivos, procedeu-se à análise dos dados, levando-se em consideração aqueles três aspectos, que constituem o eixo central da presente análise.

I- A FREQUÊNCIA AO CAALE

II - AS REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

III - AS ATITUDES E ATIVIDADES AUTÔNOMAS

I - A FREQUÊNCIA AO CAALE

Objetivando encorajar os sujeitos a utilizarem os recursos do CAALE, foi colocado, no mural do CAALE, um pôster (POSTER1) com as seguintes sugestões:

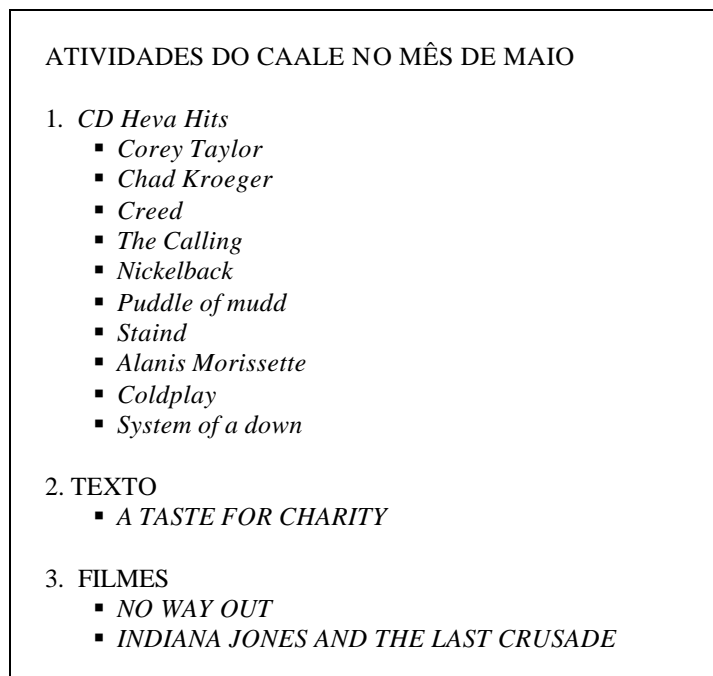


Figura 1 - Pôster 1: Sugestões de atividades para o mês de maio

Este pôster continha atividades para serem trabalhadas no CD *Heva Hits*, que foi produzido pelo CAALE, com músicas do estilo preferido pela maioria dos alunos – *Rock*. Este material era disponibilizado, logo na entrada do CAALE, para todos os alunos do curso de Letras, com habilitação em língua inglesa, que quisessem utilizá-los. Assim, para que pudessem realizar as atividades sugeridas no POSTER 1, eles dispunham de um álbum com as letras das canções do CD. Ainda podiam ler o texto *A taste for charity* (ANEXO C), que se encontrava fotocopiado; bem como, assistir aos dois filmes, *No way out* e *Indiana Jones and the last crusade*, sugeridos. Ressalta-se que existiam outros filmes no CAALE, esses dois foram propostos com o intuito de encorajar a frequência dos alunos ao CAALE. Assim, tal

pôster foi usado, também, como instrumento para medir a frequência dos sujeitos ao CAALE, e, através desse meio, observou-se que, a partir do mês de maio (QUADRO 11), com o uso do POSTER 1, a frequência começou a ocorrer, como pode ser visualizado a seguir:

Sujeito / Data de frequência	Atividades desenvolvidas
S1. 21.05.04 24.05.04	✓ Ouviu o CD <i>Heva Hits</i> ✓ Leu o texto <i>A taste for charity</i>
S2. 21.05.04 24.04.04	✓ Ouviu o CD <i>Heva Hits</i> ✓ Leu o texto <i>A taste for charity</i>
S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 e S10 Não freqüentaram o CAALE	S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 e S10 Não desenvolveram atividades.

Quadro 11- Frequência ao CAALE de forma autônoma no mês de maio.

De acordo com o QUADRO 11, Somente dois sujeitos (S1 e S2) foram ao CAALE por conta própria. Ouviram o CD *Heva Hits*, leram o texto, *A taste for charity* (ANEXO C) e responderam às perguntas de interpretação do referido texto. Apesar de, por um lado, não saberem como explorar as músicas, de forma eficaz, por outro lado, já se mostravam conscientes de que precisavam fazer algo para aprender com aqueles estímulos.

<p>ATIVIDADES DO CAALE NO MÊS DE JUNHO</p> <p>SALA 1</p> <p><i>LISTENING COMPREHENSION:</i></p> <p>1. CD <i>Heva Hits</i> - Música 7 “<i>Wherever you will go</i>”</p> <p>2. VIDEO DOCUMENTÁRIO: A história do <i>rock’n’roll</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>The Beatles</i> ▪ <i>The Beach boys</i> ▪ <i>The Animals</i> ▪ <i>Rolling Stones</i> ▪ <i>The Who</i> ▪ <i>David Bowie</i> ▪ <i>Eric Clapton</i> ▪ <i>The Mamas and the Papas</i> ▪ <i>The Supremes</i> ▪ <i>The Birds</i> <p>SALA 2 (Nos computadores do laboratório)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática: <i>Grammar 3D</i> ▪ Dicionário: Oxford Escolar (com a pronúncia das palavras)
--

Figura 2 - Pôster 2: Sugestões de atividades para o mês de junho

Verificou-se, no segundo mês de intervenção (maio), com o uso do pôster 1, que os sujeitos não sabiam o que fazer com as canções para torná-las significativas para a aprendizagem de LE. Sugeriu-se, no pôster de junho, uma atividade específica, com a canção de número 7 *Wherever you will go* (ANEXO D). Com a canção, os sujeitos puderam trabalhar a compreensão auditiva, ao tentarem ouvir algumas palavras que foram apagadas para que eles procurassem ouvi-las e, em seguida, escrevê-las nos espaços em branco. Também, sugeriu-se um vídeo documentário sobre a história do *rock*, já que, naquele momento, comemorava-se os 50 anos do *rock'n roll*.

Foi discutido, nos encontros, como já mencionado anteriormente, a utilidade das canções para o aprimoramento da língua inglesa, ou seja, como fazer para aprender a ouvir melhor, e, a partir do trabalho com a canção *Wherever you will go*, à disposição dos sujeitos, como sugestão do POSTER 2, paralelamente às discussões no CAALE, eles começaram a não mais ouvir as canções de maneira mecânica mas, com um propósito específico em mente.

Assim, em junho, com o trabalho do PÔSTER 2, pôde-se perceber uma frequência maior ao CAALE.

Sujeito / Data de frequência	Atividades desenvolvidas
S1. 21.06.04 28.06.04	✓ Trabalhou com a música 7 <i>Wherever you will go</i> ✓ Levou uma lista de palavras, retiradas do seu livro texto, para serem checadas (significados e pronúncia), no dicionário do laboratório.
S2. 04.06.04 08.06.04 14.06.04	✓ Trabalhou com a música 7 <i>Wherever you will go</i> ✓ Assistiu ao vídeo documentário, "A História do <i>Rock</i> " ✓ Fez a gravação da leitura de um texto em uma fita para ouvir a sua própria pronúncia.
S3. 07.06.04 08.06.04 28.06.04	✓ Trabalhou com a música 7 <i>Wherever you will go</i> ✓ Assistiu ao vídeo documentário, "A História do <i>Rock</i> " ✓ Assistiu, novamente, ao vídeo documentário, "A História do <i>Rock</i> ".
S4. 07.06.04 08.06.04 28.06.04	✓ Trabalhou com a música 7, <i>Wherever you will go</i> ✓ Assistiu ao vídeo documentário, "A História do <i>Rock</i> " ✓ Assistiu, novamente, ao vídeo documentário, "A História do <i>Rock</i> ".
S5. 01.06.04	✓ Assistiu a um episódio do seriado <i>Friends</i>
S6. 01.06.04	✓ Assistiu a um episódio do seriado <i>Friends</i>
S7. 01.06.04	✓ Assistiu a um episódio do seriado <i>Friends</i>

09.06.04 28.06.04	✓ Usou o <i>CD-Rom</i> “Dicionário Oxford” para checar a pronúncia de algumas palavras do livro texto. ✓ Usou o <i>CD-Rom</i> “Dicionário Oxford”, novamente, para checar a pronúncia de outras palavras do livro texto.
S8. 01.06.04 07.06.04 15.06.04	✓ Assistiu a um episódio do seriado <i>Friends</i> ✓ Trabalhou com a música 7, <i>Wherever you will go</i> ✓ Gravou a leitura de um texto em uma fita cassete, para ouvir a própria pronúncia.
S9. 07.06.04 15.06.04 28.06.04	✓ Trabalhou com a música 7 <i>Wherever you will go</i> ✓ Usou o <i>CD-Rom</i> “Dicionário Oxford” para checar a pronúncia de algumas palavras do livro texto. ✓ Gravou a leitura de um texto, em fita cassete para ouvir a própria pronúncia.
S10. 01.06.04	✓ Assistiu a um episódio do seriado <i>Friends</i>

Quadro 12 - Frequência ao CAALE de forma autônoma no mês de junho

Observa-se, no QUADRO 12, que, a convite de S8, os sujeitos S5, S6, S7, S8 e S10 foram juntos ao CAALE para assistir a um episódio do seriado, *Friends*. A convite de S3, S3 e S4 foram juntos trabalhar com a música sugerida no pôster 2 e, também, foram assistir ao vídeo documentário duas vezes. Os sujeitos S1, S2 e S9 foram ao CAALE, individualmente, para realizar as atividades que estão elencadas no QUADRO 12.

<p style="text-align: center;">ATIVIDADES DO CAALE DO NO MÊS DE JULHO</p> <p>1. LISTENING/READING COMPREHENSION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dicionário: Oxford Escolar (programa nos computadores) ▪ <i>TALK IT</i> (programa nos computadores) <p>2. CD <i>Heva Hits</i> - Música 6 <i>With arms wide open</i></p> <p>3. FILME: NOTTING HILL</p> <p>4. TEXTO: <i>Where do babies come from?</i></p> <p>5. VOCABULÁRIO: <i>Memory games</i></p> <p>6. GRAMÁTICA: <i>Grammar 3D</i> (Nos computadores do lab)</p>

Figura 3 - Pôster 3: Sugestões de atividades para o mês de julho

No início do mês de julho, três *softwares* foram instalados nos computadores do CAALE: 1) o dicionário Oxford Escolar, que além do significado das palavras, também fornece a sua pronúncia; 2) o programa TALK IT que faz leitura dos textos escritos pelos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de treinar a compreensão auditiva; e, 3) a gramática da série *Grammar Dimensions*, com as explicações concernentes aos assuntos gramaticais estudados em classe. Além dos novos programas, os sujeitos ainda podiam, trabalhar com a canção *With arms wide open* (ANEXO E), com o texto *Where do babies come from?* (ANEXO F) e memorizarem novas palavras, com o uso do *memory game*. Ressalta-se que o *memory game* continha três jogos: 1) Profissões: com palavras para reforçar as *occupations* estudadas pelos sujeitos, em classe. 2) Adjetivos: alguns já vistos pelos sujeitos, em classe, e outros ainda a serem estudados. 3) Substantivos: todos ainda a serem estudados nas lições subseqüentes.

Em julho, com o trabalho do PÔSTER 3, pôde-se perceber que os sujeitos continuaram a freqüentar o CAALE, como pode ser visto no QUADRO 13, a seguir.

Sujeito / Data de freqüência	Atividades desenvolvidas
S1. 05.07.04 09.07.04	✓Trabalhou com o texto, <i>Where do babies come from?</i> ✓Trabalhou com a música 6, <i>With arms wide open</i>
S2. 02.07.04 05.07.04 16.07.04	✓Trabalhou com o texto, <i>Where do babies come from?</i> ✓Trabalhou com a música 6, <i>With arms wide open</i> ✓Regravou a leitura do texto (gravado no mês anterior) para ouvir a própria pronúncia novamente.
S3. 09.07.04 12.07.04 16.07.04	✓Trabalhou com o texto, <i>Where do babies come from?</i> ✓Trabalhou com a música 6, <i>With arms wide open</i> ✓Assistiu aos vídeo <i>clips</i> do grupo <i>Oásis</i> para praticar a própria pronúncia e o <i>listening comprehension</i>
S4. 09.07.04 12.07.04 16.07.04	✓Trabalhou com o texto, <i>Where do babies come from?</i> ✓Trabalhou com a música 6, <i>With arms wide open</i> ✓Assistiu aos vídeo <i>clips</i> do grupo <i>Oásis</i> para praticar pronúncia e o <i>listening comprehension</i>
S5. 05.07.04 16.07.04	✓Trabalhou com o texto, <i>Where do babies come from?</i> ✓Fez uso do dicionário e do programa TALK IT.
S6.	Não freqüentou o CAALE durante o mês

S7. 05.07.04 09.07.04 12.07.04	<ul style="list-style-type: none"> ✓Trabalhou a canção, <i>More to Life</i>¹⁵ ✓Com S9, leu o livro <i>Halloween</i>, a partir da leitura, elaboraram uma lista de palavras desconhecidas e checaram a pronúncia de todas essas palavras no dicionário <i>Oxford</i> e no programa <i>talk it</i>. ✓Com S9, memorizou vocabulário com o jogo da memória.
S8. 01.07.04 05.07.04 12.07.04 16.07.04	<ul style="list-style-type: none"> ✓Trabalhou com a canção, <i>More to Life</i>, individualmente. ✓Trabalhou com a canção, <i>More to Life</i>, com os colegas S7 e S9. ✓ Assistiu a alguns <i>videoclipes</i> (canções <i>gospel</i>) internacionais. ✓ Assistiu outra vez aos <i>clipes</i> (canções <i>gospel</i>) internacionais.
S9. 05.07.04 09.07.04 12.07.04	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhou com a canção, <i>More to Life</i> ✓Com S7, leu o livro <i>Halloween</i>, ainda elaboraram uma lista de palavras desconhecidas e checaram a pronúncia de todas essas palavras no dicionário <i>Oxford</i> e no programa <i>talk it</i>. ✓Com S7, memorizou vocabulário com o jogo da memória.
S10 09.07.04	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Assistiu ao filme <i>Notting Hill</i>

Quadro 13 - Frequência ao CAALE de forma autônoma no mês de julho.

Observa-se no QUADRO 13 que a frequência dos sujeitos do GI aconteceu, de forma individual, em duplas e em grupo:

S1, S2 e S5 foram, individualmente, ao CAALE. S7 e S9 foram, juntos, ao CAALE com o objetivo de praticar a leitura. Eles escolheram o livro *Halloween*¹⁶, sendo que trabalharam o vocabulário do livro, fizeram uma lista das palavras que não conheciam, checaram tais palavras e respectivas pronúncias no dicionário do computador, escreveram, também, algumas frases no programa *talk it* para ouvir a pronúncia dessas palavras também; brincaram com o jogo da memória, momento em que aprenderam novas palavras. Salienta-se que tais palavras eram novas, para os sujeitos, uma vez que foram retiradas das lições do livro texto, ainda não estudadas em classe;

S3 e S4, além de trabalharem com o texto *Where do babies come from?* e com a música, *With arms wide open*; trouxeram para o CAALE uma fita VHS com *videoclipes* de

¹⁵ Canção “*More to Life*”. ANEXO G.

¹⁶ *Halloween*, de Dirce Guedes e Airton Gomes – Literature for beginners . FTD Editora., 1993.

canções, do grupo *Oásis*, para assistirem e juntos, cantaram ao mesmo tempo em que discutiam o significado de algumas palavras da letra das canções;

S8, depois de ter trabalhado, individualmente, trabalhou também com a canção *More to Life*, em grupo, marcando um outro horário, no CAALE para assistir ao *videoclip* da referida canção. Trouxe uma fita VHS com *videoclipes* de uma cantora *gospel* americana - Stacie Orrico. S8 escolheu esta cantora (conforme relatos) por suas músicas conterem alguns exemplos de *phrasal verbs* (conteúdo, naquele momento, estudado em classe) S8 trouxe, também, várias cópias da letra da referida canção (com os *phrasal verbs* já sublinhados) e convidou todos os colegas da língua inglesa II para estudarem juntos, no CAALE. Somente S7 e S9 compareceram e depois dos três cantarem, checaram no dicionário do laboratório a pronúncia e o significados das palavras, que desconheciam.

Apesar de S6, em função de um acidente, ficar impossibilitado de freqüentar o CAALE, no mês de julho, observa-se que, com o trabalho com os pôsteres 1, 2 e 3, os sujeitos do GI foram, gradativamente, aumentando a freqüência ao CAALE.

II - AS REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: O USO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Como já mencionado, no capítulo, que versou sobre as estratégias de aprendizagem, a classificação adotada para este estudo sobre as estratégias metacognitivas envolve o pensar sobre o processo, na medida em que o aprendiz (1) identifica problema(s), (2) planeja, (3) monitora, e (4) auto-avalia sua aprendizagem.

Os dados que seguem foram extraídos dos diários reflexivos e, com eles, verificou-se que os sujeitos do GI, a partir do período de intervenção, faziam uso dessas estratégias. Ressalta-se que os números (1), (2), (3), e (4) foram inseridos, no texto dos sujeitos, para que se perceba visualmente o uso das estratégias metacognitivas. Na verdade, os números (1), (2), (3) e (4) foram inseridos no texto dos sujeitos para indicar que tipo de estratégias eles estavam fazendo uso. Em alguns momentos, foi difícil classificar a estratégia usada, como uma única, pois, na descrição da atividade feita pelos sujeitos, parecia estar ao mesmo tempo, por exemplo,

monitorando (3) e auto-avaliando (4) a própria atividade. Por esse motivo, às vezes, houve a utilização de dois ou três números para indicar as estratégias que foram utilizadas.

S1: “Preciso ampliar o meu vocabulário.” (1) “Durante esta semana encontrei nas bancas um livrinho de atividades com caça-palavras, cruzadinhas, etc, em inglês.” (2) “Gostei de trabalhar com ele porque pude praticar os meus conhecimentos de maneira divertida.” (3) e (4) “A atividade desenvolvida com o texto *Where do babies come from?* foi bastante interessante. Às vezes não nos damos conta do acúmulo de vocabulário que já internalizamos.” (3) e (4).

S1: “Tenho plena consciência de que preciso trabalhar o meu *listening comprehension*.” (1) “Estou melhorando bastante na língua inglês.” (4) “Na primeira unidade tirei 6,5. Agora estou mais segura e sabendo como estudar melhor e tirei 9,1.” (4).

S2: “Ainda não tenho a solução para melhorar a minha deficiência em formar frases em inglês” (1), “mas com a ampliação do meu vocabulário e um pouco de gramática houve uma melhora”. (3) e (4) “Com o treinamento em casa com situações imaginárias,” (3) “percebi que minhas respostas saiam com mais facilidade.” (4) “Acho que isso fica um pouco condicionado, por isso estou mudando as situações.” (2) e (3).

S2: “Estou lendo um livro em inglês, Grande Expectativa, de C. Dickens. Havia muitas palavras que não conhecia”. (1) “Na primeira leitura, procurei no dicionário os seus significados, a segunda leitura fiz tentando traduzi-lo.” (2) “A terceira leitura pude treinar a pronúncia lendo o texto em inglês e fazendo a tradução mental, ao mesmo tempo fixei algumas palavras”. (3) “Para melhorar o meu *listening*” (1) “tentei transcrever uma música”. (2) “Pude reconhecer nela as diferenças na pronúncia dos verbos no passado, que estamos aprendendo com a professora.” (3) e (4).

S3: “Trabalhei com o meu *listen*” (1), “ao assistir o filme *Tigerland*,” (2) “trabalhando e aumentando o meu vocabulário.” (3) e (4).

S3: “Ao sair pra bater um baba pela manhã, em uma igreja de origem norte-americana (mórmon), tive contato com dois americanos que estavam lá. Aproveitei para praticar o meu

inglês.” (1) e (2) “Tirando que eu não soube colocar algumas expressões no passado corretamente, acho que me sai bem, sendo que os próprios disseram isso.” (3) e (4).

S4: “Pegamos uma cópia da canção *with arms wide open* para levar para ouvir e estudar,” (1) “pois temos o CD do *Creed* em casa. Adoramos rock.” (2). (Referindo-se a ela e a S3).

S4: “Ouvi muitas músicas e assisti a vários *clips* do *Oásis*”. (2) “Essas atividades têm sido constantes, pois elas satisfazem um pouco a necessidade que tenho de melhorar o meu *listening*.” (4) e (1).

S5: “Acho muito importante o uso do dicionário nas horas de estudo,” (3) “não só para saber o significado das palavras, mas para saber a pronúncia correta,” (1) “por isso ele me acompanha sempre.” (2) “No dia-a-dia, como em conversas com colegas e amigos, tento me habituar com a língua inglesa através da comunicação, uso de expressões, fazer as perguntas ou responder as perguntas, tudo isso me leva a sentir que o inglês não está tão longe e que começa a fazer parte da minha vida. Trazer o idioma pra perto, introduzi-lo na vida cotidiana é uma técnica muito importante e que procuro desenvolver para aperfeiçoar o meu estudo.” (3) e (4).

S5: “Como não estou fazendo nenhum curso no momento procuro estudar mais em casa e solucionar minhas dúvidas com a professora na sala de aula”. (2) “A maior dificuldade que encontro é na pronúncia e no *listening*.” (1) “Porém reconheço que estou melhorando pelo menos já consigo entender o contexto de uma frase, por exemplo, se compreendo apenas algumas palavras, o que antes não conseguia fazer”. (3) e (4).

S6: “Eu estou sempre estudando inglês, seja na universidade, no curso ou em casa”. (3) “Não paro de ouvir Celine Dion.” (2) “Sou muito curiosa e,” (4) “sempre que me deparo com palavras a mim desconhecidas,” (1) “sempre recorro ao dicionário.” (2) “Ah! Minha irmã é formada em Letras e é fera em inglês. Achei interessante dizer isso porque nos falamos em casa mais em inglês do que em português.” (3).

S6: “Cantei muito durante o final de semana.” (3) “Acho essa atividade importante para o aperfeiçoamento do meu inglês.” (3) e (4).

S7: “Esta semana ouvi músicas.” (3) “Com esta atividade, eu treinei a pronúncia das palavras, e isso é muito importante para a minha conversação,” (1) e (3) “já que os CD’s são mais práticos e acessíveis para mim .” (2) “Eu utilizo para treinar a pronúncia e a audição.” (3).

S7: “Participei de três mini-cursos (*Living abroad: a great experience, Culture shock and acculturation* e Multifaces da tradução) no Seminário de línguas do CCAA. Devido ao meu pouco conhecimento e domínio na língua inglesa, o que me impediu de absorver muito do que foi dito. Mas, não deixaram de ser muito úteis e enriquecedores.” (4) “Estive ao lado de pessoas falando a língua inglesa e isso me deu mais impulso para que eu possa continuar estudando o inglês e gostando do mesmo.” (2) e (3).

S8: “Durante a semana reservei duas horas a cada dia para me deter ao estudo da língua inglesa.” (2) “Procurei praticar um pouco o *listening*.” (2) “Área na qual tenho um pouco de dificuldade”. (1) “Mas percebo que tal dificuldade tem sido superada à medida que treino, ouvindo músicas constantemente, por exemplo.” (3) e (4).

S8: “Nesse final de semana tive mais tempo para estudar inglês. Fiquei sozinho em casa e, por isso, tive coragem de cantar em inglês, e assim treinar um pouco a pronúncia de algumas palavras.” (2) “Mas o que eu procurei estudar, ou melhor, o que eu mais treinei foi o *listening*.” (1). “Eu passei a semana toda procurando entender uma música do grupo *ZOEgirl*, intitulada *No You*.” (2) “Escolhi esse grupo porque as vocalistas têm uma pronúncia fácil de entender, o que é essencial pra mim que estou me habituando a ouvir e entender o que ouço procurei sondar sobre o que a letra da música estava relacionada e assim ficou mais fácil associar as palavras aos sons que eu ouvia.” (3) “Não decodifiquei tudo, mas percebi que a atenção e essa análise mais aprofundada me ajudou a reconhecer muitas palavras que passariam despercebidas.” (4) “Li alguns trechos da Bíblia Sagrada (New international version).” (3) “Tenho percebido que posso optar por atividades que são ao mesmo tempo importantes tanto para a minha formação religiosa, pessoal, quanto para o meu aperfeiçoamento na língua inglesa, já que disponho de alguns recursos que possibilitam

tudo isso, simultaneamente.” (4) “Li também um pouco e procurei falar em voz alta,” (3) “mas percebi que a leitura muito rápida, procurando melhorar a fluência, prejudica a compreensão do que eu estou lendo. Entretanto acho que essa dificuldade pode ser sanada com a prática da leitura.” (4).

S9: “Levamos o texto *where do babies come from?* para casa,” (2) “para melhorar a leitura e aumentar o meu vocabulário.” (1), (3) e (4). (Referindo-se a ela e a S7).

S9: “Fiz a leitura de vários textos,” (2) “para aumentar o meu vocabulário” (1) “e aproveitei para gravar a leitura de um texto do livro *Novos Tempos*, no laboratório para a professora checar a minha pronúncia.” (3) “Também, para melhorar o meu inglês estou assistindo filmes antigos na *Band*.” (1), (2), e (3).

S10: “Percebendo as dificuldades que tenho com a língua inglesa,” (1) “tomei algumas providencias: Afixei um quadro branco na cozinha que é o lugar que eu mais freqüento para amenizar as dificuldades que estou tendo no momento.” (2) “Semana passada escrevi os *phrasal verbs*.” (3) “Estou tentando aulas particulares, referente às lições estudadas.” (2) “Faço ainda cursinho de inglês no *Hablar*.” (3) “Este final de semana assisti em casa ao filme *O clube do imperador*, com legenda em português e áudio em inglês.” (3) “É pouco para se aprender uma língua. A dedicação deve ser intensa, mas estou conseguindo, aos poucos, com muita perseverança.” (4).

S10: “Sou apaixonada pela língua inglesa, mas sei que também não tenho muita habilidade com a mesma, no sentido de aprender...” (1) “A primeira unidade foi terrível...” (4) “Mesmo assim não deixei de estudar inglês. Pensei em lutar mais ainda, até afixei um quadro na minha cozinha, com palavras e seus significados. Toda vez que passo, leio alguma coisa.” (2) “Gravei um dicionário no meu computador” (2) “e tudo que me dizem que é bom para aprender inglês, vou fazendo, mas sei que não é fácil e acho, as vezes, que não vale a pena me sacrificar tanto.” (3) e (4).

Ao utilizarem as estratégias metacognitivas (1, 2, 3 e 4), os aprendizes estavam se tornando responsáveis por suas aprendizagens, pois sempre que identificavam um problema, logo pensavam como saná-lo, ao planejarem uma solução, monitorando e fazendo uma avaliação do processo, claro que dentro dos seus limites, ou seja, não será julgado aqui, se as estratégias utilizadas para sanar os problemas foram as melhores ou não, e sim a atitude tomada em relação à aprendizagem da língua-alvo.

III - AS ATITUDES E ATIVIDADES AUTÔNOMAS

No QUADRO 14 a seguir, observa-se de forma resumida, o que foi feito, por cada sujeito, de acordo com os diários reflexivos e as notas de campo, para minimizar os seus problemas, ou seja, quais as atitudes e atividades foram tomadas, com responsabilidade melhorar a própria aprendizagem.

As atividades elencadas nos QUADROS 11, 12 e 13 estão sendo retomadas, aqui, para que se possa ter uma visão geral das atividades desenvolvidas nos meses de intervenção, mas, agora com o foco voltado para as atividades usadas pelos sujeitos do GI, com o objetivo de sanar os seus próprios problemas.

Sujeitos	Problemas detectados pelos próprios sujeitos (QUADRO 9)	ATITUDES/ATIVIDADES AUTONOMAS
S1	Listening, leitura, ampliação de vocabulário e gramática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Ouvi a música 7 <i>Wherever you will go</i> para melhorar o meu <i>listening comprehension</i>.” ✓ “A atividade desenvolvida com o texto <i>Where do babies come from?</i>” foi bastante interessante. Às vezes não nos damos conta do acúmulo de vocabulário que já internalizamos.” ✓ “Comprei um livrinho de atividades com caça-palavras, cruzadinhas, etc, em inglês. Gostei de trabalhar com ele porque pude praticar os meus conhecimentos de maneira divertida.”
S2	<i>Listening</i> , gramática e Elaboração de frases	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Ouvi a música 7 <i>Wherever you will go</i>, no CAALE e fiz transcrição de músicas para reconhecer as diferentes pronúncias dos verbos no passado... ampliei o meu vocabulário e melhorei um pouco a minha gramática.”
S3	<i>Listening</i> , vocabulário e conversação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Trabalhei com o meu <i>listen (sic)</i>, ao assistir o filme <i>Tigerland</i>, trabalhando e aumentando o meu vocabulário.” ✓ “Ao sair pra bater um baba pela manhã, em uma igreja de origem norte-americana (mórmon), tive contato com dois americanos que estavam lá. Aproveitei para praticar o meu inglês. Tirando que eu não soube colocar algumas expressões no passado corretamente, acho que me sai bem, sendo que os próprios disseram isso”
S4	<i>Listening</i> e em todos os outros aspectos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Assisti ao vídeo documentário sobre <i>rock</i> e os <i>clips</i> do <i>Oasis</i> para

		melhorar o meu <i>listening</i> .
S5	<i>Listening</i> e pronúncia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Além das atividades relativas à faculdade, como exercícios do livro, produção de textos orientados pela professora, fiz o uso do dicionário e do programa TALK IT.” ✓ “Para ajudar na pronúncia das palavras desconhecidas, procurei durante os últimos dias usar o inglês no meu dia-a-dia, como em pensamentos - pensar algo em inglês.” ✓ “Além de estudar e resolver exercícios do livro didático, assisti ao filme “Sociedade dos Poetas mortos” e procurei me atentar à pronúncia das palavras.” ✓ “Escutei músicas internacionais e também procurei compreender a pronúncia com o auxílio da letra.”
S6	<i>Listening</i> e vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Eu estou sempre estudando inglês, seja na universidade, no curso ou em casa... não paro de ouvir Celine Dion... Minha irmã é formada em Letras e é fera em inglês. Achei interessante dizer isso porque nos falamos em casa mais em inglês do que em português”
S7	<i>Listening</i> e conversação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Particpei de três mini-cursos (<i>Living abroad: a great experience, Culture shock and acculturation</i> e Multifaces da tradução) no Seminário de línguas do CCAA e acho que melhorei o meu <i>listening</i>” ✓ “Esta semana ouvi músicas. Com esta atividade, eu treinei a pronúncia das palavras, já que os CD’s são mais práticos e acessíveis para mim. Eu utilizo para treinar a pronúncia e a audição.”
S8	<i>Listening</i> , e conversação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Procurei praticar um pouco o <i>listening</i>... ouvindo músicas constantemente, por exemplo... Ouvi muitas músicas e assisti a vários <i>clips</i>, essas atividades têm sido constantes pois elas satisfazem um pouco a necessidade que tenho de aperfeiçoar o meu <i>listening</i>” ✓ “Assisti a um capítulo da série <i>Friend</i>” e também a alguns vídeos internacionais.” ✓ “Nesse final de semana tive mais tempo para estudar inglês. Fiquei sozinho em casa e, por isso, tive coragem de cantar em inglês, e assim treinar um pouco a pronúncia de algumas palavras.” ✓ “Li também um pouco e procurei falar em voz alta ... procurando melhorar a fluência.” ✓ “Trouxe para o CAALE uma fita de vídeo (VHS) com <i>clips</i> de canções <i>gospel</i>. Escolhi a canção <i>more to life</i>, por conter alguns <i>phrasal verbs</i>. Trouxe várias cópias da letra, com os <i>phrasal verbs</i> já sublinhados, e convidei os colegas para estudarmos juntos. Depois que cantamos checamos a pronúncia e os significados no dicionário do laboratório.”
S9	<i>Listening</i> , conversação, aumentar o vocabulário e na leitura de obras literárias como Shakespeare.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “A atividade que descobri para melhorar meu inglês foi assistir filmes antigos na <i>Band</i>” ✓ “Li o livro <i>Halloween</i>. Ele é mais elementar e deu para adquirir vocabulário.”
S10	Preciso melhorar em tudo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Assisti a <i>clips</i>, filmes com áudio em inglês e, algumas vezes, colocava a legenda também em inglês.” ✓ “Afixei um quadro na minha cozinha, com palavras e seus significados. Toda vez que passo, leio alguma coisa.” ✓ “Gravei um dicionário no meu computador e tudo que me dizem que

		<p>é bom para aprender inglês, vou fazendo.”</p> <p>✓ “Afixei um quadro branco na cozinha que é o lugar que eu mais frequênto para amenizar as dificuldades que estou tendo no momento. Semana passada escrevi os <i>phrasal verbs</i>.”</p> <p>✓ “Estou tentando aulas particulares, referente às lições estudadas.”</p> <p>✓ “Assisti em casa ao filme “O clube do imperador” com legenda em português e áudio em inglês.”</p>
--	--	--

Quadro 14 – Reflexões, atitudes e atividades para melhorar os problemas identificados.

A partir do período de intervenção, os sujeitos passaram, além de ter uma dimensão das suas necessidades enquanto aprendizes de LE, a se responsabilizarem sobre quais as atitudes tomar para sanar o(s) problema(s). Assim, ao se analisar as diferenças no comportamento e nas ações dos sujeitos do GI, três aspectos foram os mais relevantes, pois, após iniciar o período de intervenção, passaram a: 1) frequêntar o CAALE de forma espontânea; 2) fazer reflexões acerca da própria aprendizagem e, como conseqüência; 3) assumir certas atitudes e realizaram atividades autônomas com o propósito de sanar suas dificuldades.

Assim, antes de analisar, comparativamente, os dados obtidos com os sujeitos dos dois grupos, faz-se necessário voltar o foco para o grupo de controle, para que se tenha um acompanhamento dos sujeitos ao longo do semestre, para que se possa verificar quais atividades foram desenvolvidas, de forma autônoma, pelos sujeitos do GC. Um registro semelhante foi feito, anteriormente, com os dados extraídos dos questionários 5 e 6, aplicados com os sujeitos do GI. Deste modo, seguem-se os resultados obtidos com tais questionários aplicados com os sujeitos do GC.

4.2.2 REGISTRO DO GRUPO DE CONTROLE

- Em busca das **atitudes** e das **atividades autônomas** desenvolvidas pelos sujeitos do **grupo de controle**

Os sujeitos do GC continuaram a ser acompanhados, durante todo o semestre. Aconteceram alguns encontros esporádicos entre a pesquisadora e os sujeitos do grupo de controle para acompanhar as atividades realizadas por estes sujeitos. Os encontros se deram com

cada sujeito individualmente, uma vez que não se visava discussões, as quais pudessem levar à reflexões acerca do processo de aprendizagem de LE, como ocorrera com os sujeitos do GI.

Como fora observado no primeiro momento, esses sujeitos, assim como os sujeitos do GI antes da intervenção, apresentavam crenças de que eram responsáveis pela própria aprendizagem, ao mostraram suas posturas autônomas. Para uma investigação acurada, na busca de se confirmar ou não tal postura, perguntou-se (1) sobre a necessidade de tarefas extras, além das elaboradas pela professora. Como 100% dos sujeitos responderam “sim”, perguntou-se, em seguida sobre quais tarefas eles estariam fazendo. Obteve-se, também respostas assertivas dos sujeitos do GC, como pode ser visualizado no QUADRO 15.

Sujeitos	Há necessidade de tarefas extras, elaboradas por você, para que se torne um aprendiz bem-sucedido?	Você faz alguma tarefa/atividade além das sugeridas pela professora?
S11	“Sim. Creio que devo aprimorar o aprendizado oral da língua.”	“Sim.”
S12	“Sim. <i>Listening</i> , exercícios de pronúncia, leitura, etc.”	“Sim. <i>Listening e</i> exercícios de pronúncia.”
S13	“Sim. Tarefas que me exercitem na conversação, na fixação de vocábulos e nas expressões.”	“Sim. Procuo ouvir atentamente músicas, assistir filmes, lendo e traduzindo mensagens em camisetas e “arranjando um cobaia” para conversar um pouco.”
S14	“Sim. Tarefas que ajudam no aperfeiçoamento.”	“Sim. Às vezes adianto os capítulos, faço exercícios ainda não explicados pelo professor, leio textos e tento traduzi-los.”
S15	“Sim. Situações que me envolvam e me façam despertar para a prática do dia-a-dia.”	“Sim. Além de trabalhar diariamente com a língua, utilizo alguns recursos extras como música.”
S16	“Sim. Tarefas em que eu possa desenvolver a fixação de palavras, ou seja, vocabulário novo.”	“Sim. Costumo fazer tradução.”
S17	“Sim. Tarefas tipo leitura e interpretação, construção de textos, desenvolvimento da audição e posterior exercício de fala.”	“Sim. Leitura, interpretação de textos, escuta auditiva, não os faço como obrigação, mas sempre que posso estou buscando conhecimento.”
S18	“Sim. Leitura de questões e respostas destas, escutar fitas entre outras.”	“Sim. Atividades de outros livros. Leituras de textos diversos.”
S19	“Sim. Redações: aumenta o vocabulário, já há a necessidade de consultar o dicionário. Quando estou escrevendo surgem determinadas dúvidas que posso tira-las com o professor ou consultar um livro e ouvir músicas, dentre outras.”	“Sim. Leio livros, revistas, ouço músicas.”
S20	“Sim. Tarefas que contenham tempos verbais e trabalhos com verbos irregulares.”	“Sim. Exercícios do livro do meu Cursinho de inglês.”

Quadro 15- Crenças dos sujeitos do GC acerca das suas responsabilidades.

Pôde-se ver no QUADRO 15 que, quando S13 responde “sim” para as duas perguntas, revela uma postura contraditória. Aqui este sujeito afirma que há necessidade de desenvolver atividades além das que são preparadas pela professora. No entanto, no primeiro momento, foi o único a se mostrar com uma postura não autônoma. Esses dados revelam que, na verdade S13, também não é um sujeito autônomo.

Constatando-se que os sujeitos do grupo de controle acreditavam realizar várias atividades, (elencadas no QUADRO 15), investigou-se que eles não as desenvolviam na prática do dia-a-dia. Observou-se, também que havia uma distância entre o que acreditavam ser importante fazer para o crescimento na língua alvo e o que realmente faziam de forma concreta para tal, ou seja, ao se medir a frequência ao CAALE, ao longo do semestre letivo, observou-se que não frequentaram aquele espaço de forma autônoma, e o mesmo foi constatado em relação à realização de atividades autônomas.

Quando questionados, nos encontros individuais, sobre o porquê de não terem frequentado o CAALE e de não terem realizado nenhuma atividade extraclasse, já que acreditavam ser importante realizá-las para o aprimoramento da língua inglesa, apresentaram diferentes justificativas, conforme mostradas no QUADRO 16, a seguir.

Sujeitos	JUSTIFICATIVAS
S11	“Não tenho tempo, mas pretendo vir ao laboratório para usar estes equipamentos.”
S12	“Estou muito atarefada com os meus alunos e estudos na UESB.”
S13	“Não estou desenvolvendo nenhuma atividade além das que a professora passa. Não estou vindo ao CAALE.”
S14	“Vou arrumar tempo para vir mais aqui para estudar mais.”
S15	“Gosto de estudar com vídeos e músicas, mas tenho trabalhado muito e não tenho tempo. (pausa). Meu vídeo está quebrado há um bom tempo.”
S16	“Não estou estudando além dos exercícios fornecidos pela professora. Sei que preciso estudar mais, mas estou sem tempo. Estou trabalhando muito.”
S17	“Estou trabalhando muito e estou com pouco tempo para estudar.”
S18	Espero vir mais vezes aqui. Vai ser muito útil e importante para mim.”
S19	“Não desenvolvi nenhuma atividade para melhorar a minha compreensão oral porque sai do cursinho de inglês e não tenho mais a ajuda da professora.”
S20	“Estou sem tempo para frequentar o CAALE.”

Quadro 16 - Justificativas para a não realização de atividades autônomas.

Como dito anteriormente, os sujeitos do GC apresentavam crenças de que faziam todas as atividades elencadas por eles mesmos, quando deram tais respostas (QUADRO 15). Contudo, como se pôde observar no QUADRO 16 não desenvolveram no dia-a-dia, durante todo semestre,

atividades extraclasse. Desta forma, o QUADRO 17, a seguir, revela que a postura autônoma, que os sujeitos do grupo de controle apresentaram, no período de observação, não se confirmou após investigação. Ficando, assim, constatado que os sujeitos do grupo de controle não eram aprendizes autônomos.

▪ **Grupo de Controle**

Sujeitos do GC	Cotas de responsabilidades atribuídas		Posturas Assumidas	Postura confirmada?
	Professor	Alunos		
S11	50%	50%	Autônoma	Não
S12	50%	50%	Autônoma	Não
S13	60%	40%	Não Autônoma	Sim
S14	50%	50%	Autônoma	Não
S15	50%	50%	Autônoma	Não
S16	50%	50%	Autônoma	Não
S17	50%	50%	Autônoma	Não
S18	50%	50%	Autônoma	Não
S198	40%	60%	Autônoma	Não
S20	50%	50%	Autônoma	Não

Quadro 17 - Cotas de responsabilidade e posturas autônomas assumidas mas não confirmadas dos sujeitos do GC.

A postura, aparentemente, autônoma, dos sujeitos do GC, não foi confirmada, uma vez que os sujeitos não tinham atitudes e nem desenvolviam atividades as quais justificassem suas crenças de aprendizes autônomos. Este resultado foi o mesmo obtido com os sujeitos do GI, antes do período de intervenção.

4.3 REGISTRO COMPARATIVO DOS DADOS OBTIDOS COM OS SUJEITOS DO GRUPO DE CONTROLE E DO GRUPO DE INTERVENÇÃO

Após o período de intervenção, fez-se um estudo comparativo dos dados colhidos, junto aos sujeitos de ambos os grupos. Para fazer o registro comparativo, levou-se em consideração, os três aspectos analisados no período de intervenção:

I - A FREQUÊNCIA AO CAALE;

II - AS REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA;

III - AS ATITUDES E ATIVIDADES AUTÔNOMAS.

I - A FREQUÊNCIA AO CAALE

No primeiro momento, antes da intervenção, foi enfatizado, para ambos os grupos, sobre a importância de frequentar o CAALE como um recurso a mais na aprendizagem da língua inglesa. Quando comparados os dados no que se refere à frequência dos sujeitos do GC e GI, verificou-se que,

- **Grupo de Controle**

Foi observado que os sujeitos do grupo de controle não frequentaram o CAALE, de forma espontânea, ou seja, só foram quando solicitados pela professora ou para “conversar” com a pesquisadora, apesar de terem conhecimento acerca da importância de frequentar este espaço, como pode ser verificado no QUADRO 2. Isto leva a constatação de que não bastou que os sujeitos soubessem o objetivo de frequentar o CAALE, mas que fosse feito um trabalho de reflexão para que se conscientizem de que aquele espaço foi preparado exclusivamente para que eles pudessem usufruir dos seus benefícios.

- **Grupo de Intervenção**

Como pode ser visto, no QUADRO 18 a seguir, quando comparados os sujeitos do grupo de intervenção, com os sujeitos do grupo de controle, verificou-se que os sujeitos do grupo de intervenção, também não frequentavam o CAALE, no início do semestre. Pôde ser

averiguado, também que, após o período de intervenção, tais sujeitos começaram a frequentar aquele espaço de forma espontânea.

GI	Março	Abril	Maió	Junho	Julho
S1	Não frequentou	Não frequentou	2 vezes	2 vezes	2 vezes
S2	Não frequentou	Não frequentou	2 vezes	3 vezes	3 vezes
S3	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	3 vezes
S4	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	3 vezes
S5	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	1 vez	2 vezes
S6	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	1 vez	Não frequentou ¹⁷
S7	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	3 vezes
S8	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	4 vezes
S9	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	3 vezes
S10	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	1 vez	1 vez

Quadro 18- Frequência ao CAALE de forma autônoma pelos sujeitos do GI.

Comparando-se os sujeitos do GI, dentro do próprio grupo de intervenção, observou-se que o tempo de resposta ao trabalho de intervenção foi acontecendo de forma gradual, ou seja, no início do semestre estes sujeitos, também não frequentavam o CAALE de forma autônoma. O início se deu de maneira bastante tímida, contudo, com o passar dos meses foram aumentando esta frequência, como pode ser visualizado no QUADRO 18. Também, verificou-se que no início esta frequência era somente para realizar as atividades sugeridas nos pôsteres, somente com o passar do tempo é que começaram a realizar outras atividades, paralelamente, às elencadas nos pôsteres (veja QUADROS 12, 13), ou seja, o tempo de resposta à intervenção não foi imediato, somente a partir do 45º dia (mês de maio), que dois sujeitos começaram a dar uma resposta, ao decidirem ir ao CAALE de forma espontânea, para realizarem as atividades sugeridas no Pôster 1. A partir do 55º dia (mês de junho) é que houve uma resposta à intervenção por todos os sujeitos (QUADRO 18). A partir deste momento não somente usaram os recursos sugeridos ns pôster 2, mas, também, decidiram explorar os materiais do CAALE, além dos sugeridos pela lista (veja QUADRO 12 – com exemplos). A partir do 85º dia (mês de julho) a resposta foi ainda maior, além de realizarem as atividades sugeridas no pôster 3, desenvolveram outras atividades, aprendendo a tirar proveito de recursos, como filmes e fitas VHS com *videoclips*, que tinham em casa, ao transformá-los em material didático no CAALE.

¹⁷ S6 foi acidentado no início do mês de julho e isso o impossibilitou de frequentar o CAALE neste mês.

II - AS REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

▪ Grupo de Controle

Nos encontros individuais com os sujeitos do GC, verificou-se que não havia reflexões no que se referem ao identificar problema(s), planejar, monitor e ao auto-avaliar o processo de aprendizagem. Nas conversas informais opinavam sobre o ensino e aprendizagem de LE de uma maneira geral, sem uma preocupação com o caso deles em particular. Quando questionados sobre o porquê de não freqüentarem o CAALE, estes davam respostas evasivas (não ter tempo ou estarem atarefados com as muitas disciplinas que cursavam). Conclui-se, assim que estas respostas poderiam ter sido dadas pelos sujeitos do GI, se não houvesse o período de intervenção, uma vez que, também, trabalhavam e estavam bastante atarefados cursando as sete disciplinas do segundo semestre. Assim sendo, ficou evidenciada uma irreflexão, sobre o processo de aprendizagem, que se manteve do início até o final do semestre.

▪ Grupo de Intervenção

Com as discussões e a escrita dos diários reflexivos, os sujeitos do GI se mostraram capazes de pensar acerca de sua aprendizagem, pois, não somente identificavam problema(s), mas principalmente, tentavam solucioná-los da melhor forma que eles encontravam, ao monitorarem a auto-avaliarem o processo de aprendizagem, como se segue no exemplo extraído de um diário do Sujeito 5.

“Como não estou fazendo nenhum curso no momento procuro estudar mais em casa e solucionar minhas dúvidas com a professora na sala de aula. A maior dificuldade que encontro é na pronúncia e no *listening*. Porém reconheço que estou melhorando pelo menos já consigo entender o contexto de uma frase, por exemplo, se compreendo apenas algumas palavras, o que antes não conseguia fazer”.

Assim, com os dados colhidos nas notas de campo e dos diários reflexivos, observou-se que os sujeitos do GI, a partir do período de intervenção, faziam uso das estratégias metacognitivas, ao ponderarem sobre as várias escolhas que teriam de fazer, ao tentar minimizar

os problemas detectados. Desta forma, ao utilizarem tais estratégias os sujeitos estavam se tornando responsáveis por suas aprendizagens.

III - AS ATITUDES E ATIVIDADES AUTÔNOMAS.

Ao analisar as atitudes e atividades autônomas realizadas pelos sujeitos de ambos os grupos, verificou-se que,

- **Grupo de Controle**

Os sujeitos do GC continuaram com a postura inicial de passividade. No relato de Sujeito 19 “Não desenvolvi nenhuma atividade para melhorar a compreensão oral porque sai do cursinho de inglês e não tive mais a ajuda da professora.” (QUADRO16), comprova-se que esperavam, sempre, de um professor as “ordens” para que pudessem desenvolver alguma atividade para ajudarem a si mesmos. Apesar de S19 saber que tem problemas relacionados à compreensão oral, não sabe o que fazer, ou seja, quais atitudes tomar e quais atividades realizar de forma a responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem. De acordo com as notas de campo, verificou-se que não realizaram atividades autônomas nem dentro e nem fora do CAALE, por estarem esperando, de alguma forma, que alguém se tornasse responsável por eles.

- **Grupo de Intervenção**

Ao contrário da postura de passividade dos sujeitos do grupo de controle, os sujeitos do grupo de intervenção, ao fazerem uso das estratégias metacognitivas, começaram a se responsabilizar por seus estudos, ao se conscientizarem de que precisavam tomar alguma atitude na tentativa de minimizar os seus problemas.

É importante ressaltar que as atividades autônomas, acontecidas fora do CAALE, foram realizadas paralelamente ao desenvolvimento das atividades rotineiras do aprendiz ao:

- a) conversar em casa com parentes – o Sujeito 6 aproveitou para praticar o inglês com a irmã;
- b) praticar de esportes – o Sujeito 3 aproveitou a oportunidade para conversar com dois americanos estavam jogando futebol com seus amigos.
- c) conversar com colegas – quando o Sujeitos 7 e o Sujeito 8 planejaram realizar atividades extraclasse juntos;
- d) ouvir músicas, assistir filmes ou ler, com um propósito de aprendizagem em mente – O Sujeito 3 e o Sujeito 4 foram juntos ao CAALE algumas vezes para desenvolver tais atividades.

Comparando-se as atitudes e atividades realizadas pelos sujeitos do GC e GI, verificou-se que, enquanto os sujeitos do grupo de controle não realizaram atividades autônomas, os sujeitos do grupo de intervenção mostraram atitudes autônomas ao realizarem atividades autônomas dentro e fora do CAALE.

A seguir, encontra uma lista resumindo algumas das atividades desenvolvidas pelos sujeitos do grupo de intervenção, dentro e fora do CAALE. Ressalta-se que, muitas dessas atividades já foram mencionadas anteriormente, contudo com propósitos diferentes.

Dentro do CAALE

S1

Ouviu o CD *Heva Hits*.

Leu o texto *A taste for charity*.

Trabalhou com a música 7 *Wherever you will go*.

Levou uma lista de palavras para serem checadas no dicionário do laboratório.

Trabalhou com o texto: *Where do babies come from?*

Trabalhou com a música 6 *With arms wide open*.

S2

Ouviu o CD *Heva Hits*.

Leu o texto *A taste for charity*.

Trabalhou com a música 7 *Wherever you will go*.

Assistiu ao vídeo documentário *A História do Rock*.

Gravou a leitura de um texto em uma fita para ouvir a sua pronúncia.

Trabalhou com o texto: *Where do babies come from?*

Trabalhou com a música 6 *With arms wide open*.

Regravou a leitura do texto (gravado no mês anterior) para ouvir a sua pronúncia novamente.

S3

Trabalhou com a música 7 *Wherever you will go*.

Assistiu ao vídeo documentário A História do Rock.

Assistiu novamente ao vídeo documentário A História do Rock.

Trabalhou com vídeo *clips* do grupo *Oásis* para praticar pronúncia e o *listening comprehension*.

Trabalhou com o texto: *Where do babies come from?*

Trabalhou com a música 6 *With arms wide open*.

S4

Trabalhou com a música 7 *Wherever you will go*.

Assistiu ao vídeo documentário A História do Rock.

Assistiu novamente ao vídeo documentário A História do Rock.

Trabalhou com vídeo *clips* do grupo *Oásis* para praticar pronúncia e o *listening comprehension*.

Trabalhou com o texto: *Where do babies come from?*

Trabalhou com a música 6 *With arms wide open*.

S5

Assistiu a um episódio do seriado *Friends*.

Trabalhou com o texto: *Where do babies come from?*

Fez o uso do dicionário e do programa TALK IT.

S6

Assistiu a um episódio do seriado *Friends*.

S7

Assistiu a um episódio do seriado *Friends*.

Usou o CD-Rom *Dicionário Oxford* para checar a pronúncia de algumas palavras do livro texto.

Usou o CD-Rom *Dicionário Oxford*, novamente, para checar a pronúncia de outras palavras do livro texto.

Com a colega S9, leu o livro *Halloween*, fizeram uma lista de palavras desconhecidas e checaram a pronúncia de todas essas palavras no dicionário Oxford do laboratório.

Fez uso do jogo da memória.

Trabalhou com a canção: *More to Life*.

S8

Trabalhou com a música *7 Wherever you will go*.

Assistiu a um episódio do seriado *Friends*.

Assistiu a alguns videoclipes (canções *gospel*) internacionais.

Assistiu outra vez os *clipes* (canções *gospel*) internacionais.

Gravou a leitura de um texto em uma fita para ouvir a sua pronúncia.

Trabalhou com a canção: *More to Life* individualmente.

Trabalhou, também, com a canção: *More to Life* com colegas. Cantaram e checaram a pronúncia e significados, no dicionário do laboratório.

S9

Trabalhou com a música *7 Wherever you will go*.

Usou o CD-Rom “Dicionário Oxford” para checar a pronúncia de algumas palavras do livro texto.

Gravou a leitura de um texto em uma fita cassete para ouvir a sua pronúncia.

Com a colega S7, leu o livro *Halloween*, juntos fizeram uma lista de palavras desconhecidas e checaram a pronúncia de todas essas palavras no dicionário Oxford do laboratório.

Trabalhou com o jogo da memória.

Trabalhou com a canção: *More to Life*.

S10

Assistiu a um episódio do seriado *Friends*.

Assistiu ao filme *Notting Hill*.

Fora do CAALE

S1

Comprou um livrinho de atividades com caça-palavras, cruzadinhas, etc, em inglês.

S2

Leu um livro em inglês *Great Expectations* de C. Dickens.

Treinava diálogos em casa imaginando conversas com falantes de língua inglesa.

S3

Trabalhou com o *listening* e assistiu ao filme *Tigerland*, trabalhando e aumentando o vocabulário.

Aproveitou uma oportunidade de contato com dois americanos para praticar o inglês.

S4

Sempre procura conversar em inglês com S3.

S5

Para ajudar na pronúncia das palavras desconhecidas usou o inglês no dia-a-dia, ao fazer registros na sua agenda.

Além de estudar e resolver exercícios do livro didático, assistiu ao filme “Sociedade dos Poetas mortos” e procurou atentar à pronúncia das palavras.

Trabalhou com músicas internacionais ao procurar compreender a pronúncia com o auxílio da letra.

S6

Estava sempre estudando inglês, seja na universidade, no curso ou em casa.

Trabalhou com músicas internacionais ao procurar compreender a pronúncia com o auxílio da letra, principalmente com as canções de Celine Dion.

Procurava falar em inglês com a irmã, em casa.

S7

Participou de três mini-cursos (*Livingabroad: a great experience*, *Culture shock and acculturation* e Multifaces da tradução) no Seminário de línguas do CCAA.

Trabalhou com músicas procurando treinar a pronúncia das palavras, bem como a compreensão auditiva.

S8

Procurou praticar o *listening* ao ouvir músicas e *clips* constantemente.

Cantava, em inglês, frequentemente, para treinar a pronúncia.

Lia e procurava falar em voz alta para melhorar a fluência.

Sugeriu para a professora para que ele fizesse apresentações em classe sobre os conteúdos estudados nas lições.

S9

Para melhorar seu inglês assistia filmes antigos na *Band*.

Mostrou a gravação da leitura do texto para a professora dar um *feedback* sobre a sua pronúncia.

S10

Assistia a *clips*, filmes com áudio em inglês e, algumas vezes, colocava a legenda também em inglês.

Afixou um quadro na sua cozinha, com palavras e seus significados. Toda vez que passava, lia alguma coisa.

Gravou um dicionário no seu computador .

Escreveu uma lista de verbos no quadro branco na cozinha para amenizar as dificuldades com os *phrasal verbs*.

Contratou um professor de inglês para aulas particulares, referente às lições estudadas.

Assistiu em casa ao filme “O clube do imperador” com legenda em português e áudio em inglês.

Não será levado em consideração, aqui, o mérito das atividades desenvolvidas pelos sujeitos do GI, uma vez que eles as realizaram dentro dos seus limites de alunos do segundo semestre. No entanto, tais atividades foram consideradas, neste estudo como autônomas por terem sido atividades espontâneas dos sujeitos, realizadas a partir de um objetivo específico em mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, enfatizou-se que, a *autonomia* pode ser exercida utilizando-se de recursos os mais diversos. O uso das estratégias metacognitivas aponta para caminhos que precisam ser trilhados, na medida em que encoraja a reflexão sobre o processo de aprendizagem enquanto ele está acontecendo, ao ajudar o aluno a tornar-se consciente da sua capacidade de ser mais autônomo. Benson; Voller, 1997, teorizam que a *autonomia* conduz a uma aprendizagem com mais satisfação. Essa motivação pôde ser constatada quando os sujeitos do grupo de intervenção se encorajaram e partiram na busca de atividades extraclasse. Assim, comprovou-se a importância de propiciar estratégias e recursos para que o aluno saiba como se ajudar.

Assim sendo, com o uso das estratégias metacognitivas (identificação de problema(s), planejamento, monitoração e auto-avaliação), os sujeitos do grupo da intervenção passaram a perceber os seus papéis como agentes participativos na dinâmica da aprendizagem, ou seja, com o uso dessas estratégias tais sujeitos tiveram a oportunidade de saber que podiam aprender a aprender.

Para que a investigação pudesse ser realizada, foram incorporadas diferentes atividades para propiciar, aos sujeitos em questão, às discussões necessárias para que os momentos de reflexão ocorressem. Como fora visto no capítulo 2, há muita teoria sobre autonomia, mas muito pouco no sentido de como implementá-la no dia-a-dia da sala de aula, por isso a relevância da seleção das atividades, que foram trabalhadas, para proporcionar tais discussões para que as estratégias metacognitiva pudessem ser trabalhadas.

Assim, com o trabalho de intervenção com as estratégias metacognitivas, confirmou-se a hipótese de que o uso dessas estratégias ajuda o aprendiz a entrar em um processo de desenvolvimento da sua autonomia, uma vez que foi o “pensar”, ao longo do estudo dos

conteúdos programáticos do segundo semestre, que os ajudou a se tornarem mais responsáveis pelo estudo da língua inglesa. Esta hipótese pôde ser comprovada quando comparados os dados obtidos com os sujeitos de ambos os grupos, no que se referiu aos itens analisados: frequência ao CAALE; reflexões acerca da aprendizagem de língua inglesa, bem como as atitudes e atividades autônomas realizadas pelos sujeitos do grupo de intervenção.

Desta forma, quando comparados os sujeitos do grupo de intervenção com os sujeitos do grupo de controle, concluiu-se que os sujeitos do grupo de controle continuaram com a mesma postura de passividade, enquanto que os sujeitos do grupo de intervenção entraram em um processo de *autonomia*, uma vez que, passaram a:

- I. freqüentar o CAALE. Essa freqüência foi sendo aumentada gradativamente, à proporção que os sujeitos do grupo de intervenção se conscientizaram de que precisavam se responsabilizar pelos seus estudos, Ressalta-se, que esses sujeitos ao iniciar a freqüência ao CAALE, o faziam somente de forma individualizada. À medida que as discussões iam ocorrendo, esta freqüência também se deu em grupos e em pares e, isso comprovou que o desenvolvimento da *autonomia* não foi um processo solitário, mas um processo no qual um sujeito pôde ajudar o outro na seleção dos materiais a serem trabalhados, ou seja, as decisões tomadas por um beneficiavam o outro, também.
- II. ter atitudes positivas no que tange à aprendizagem de LE, ao traçarem metas para serem atingidas.
- III. realizar atividades diversificadas nos seus estudos, ou seja, os sujeitos do GI não se limitaram às tarefas rotineiras de sala de aula, como os sujeitos do GC, eles conseguiram desenvolver uma postura mais autônoma em direção à construção do conhecimento e do uso da língua-alvo.

Por outro lado, quando comparados os sujeitos do grupo de intervenção dentro do próprio grupo, observou-se que o tempo de resposta ao trabalho de intervenção não foi igual para todos os sujeitos deste grupo. S6 e S10, por exemplo, precisaram de mais tempo para: I. freqüentar o CAALE de forma espontânea; II. tomar atitudes e; III. desenvolver atividades autônomas, do que os outros sujeitos do grupo de intervenção, submetidos as mesmas discussões.

Concluiu-se daí que o tempo necessário à conscientização de que precisavam aprender a aprender dependeu do próprio sujeito, pelo fato de que, antes de serem aprendizes de LE, eles são seres humanos, com suas próprias maneiras de pensar, ler o mundo e reagir a este, e, sendo assim, uns sujeitos responderam mais rápido que outros aos estímulos. Assim, atribuiu-se, então, o nível diferente de *autonomia* alcançado, às diferenças individuais dos sujeitos.

Não se pontua, neste estudo, que pelo fato dos sujeitos terem respondido de forma diferente, que *autonomia* seja uma habilidade inata, mas que ela pode ser construída e aprendida (BOHN, 1988). As respostas não foram iguais, pelo fato do desenvolvimento da *autonomia*, não depender só de fatores externos, como os recursos dos centros de aprendizagem autônoma, mas, também, de fatores internos como a motivação para os estudos. Apesar da eficácia do CAALE, não se enfatizou que autonomia só possa ser desenvolvida dentro de um centro, pelo contrário, os sujeitos do GI comprovaram que autonomia também pode ser desenvolvida, de maneira simples, nas atividades rotineiras em casa, nas conversas com os colegas, e até mesmo em classe. De acordo com as notas de campo, obtidas junto à professora da turma, os sujeitos do GI, ao longo do semestre, demonstraram mais interesse nas aulas e no desenvolvimento das atividades de classe, que os sujeitos do grupo de controle.

Como fora visto, são muitas as dimensões do termo *autonomia*. Com base nisso, considerando-se o aprendiz autônomo como aquele que antes de iniciar uma tarefa de aprendizagem:

1. pensa sobre ela, tentando compreender seus propósitos, o que eles devem fazer e como completá-la e, enquanto engajado no processo de completar tal tarefa, monitora sua aprendizagem, observa-se à medida que aprende, avalia a maneira e a eficácia de sua aprendizagem ao implementar as suas decisões (VIEIRA, 2001);
2. reflete criticamente sobre a própria aprendizagem, traçando objetivos de acordo com suas necessidades, e assumindo a tarefa de decidir sobre o que, como e quando estudar para alcançar os resultados desejados (LITTLE, 1991).

Pode-se dizer que os sujeitos do grupo de intervenção se tornaram aprendizes autônomos. No entanto, quando *autonomia* é vista como um processo em desenvolvimento, como fora enfatizado neste trabalho, conclui-se que os sujeitos do grupo de intervenção, não se

transformaram em sujeitos autônomos, mas que entraram em um *processo de autonomia*. Desta forma, as estratégias metacognitivas tiveram papel relevante ao ajudarem tais sujeitos a entrarem no caminho para a *autonomia*, ou seja, uma vez que *autonomia* é um processo que precisa ser desenvolvido, tais sujeitos iniciaram o processo, por refletirem criticamente e negociarem decisões para eles mesmos, à medida que aprendiam a língua inglesa. Na verdade, foi a reflexão sobre a própria prática do dia-a-dia, que os levou a buscarem as respostas e as soluções para os próprios problemas, tornado-se, então, críticos deles mesmos.

Não se ressaltou, aqui, que os sujeitos do grupo de intervenção se transformaram em sujeitos autônomos, pelo fato de tal afirmativa demandar estudos mais longitudinais. Trabalhos de pesquisa pressupõem dificuldades e limitações ao pesquisador e, este não foi diferente, uma vez que só foi possível a coleta de dados durante um semestre letivo. Eis um ponto que deve ser levado em consideração nas pesquisas futuras. No entanto, apesar da dificuldade relacionada ao tempo de coleta de dados, com os resultados alcançados, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, pôde-se traçar uma proposição metodológica, como sugestão, para que seja incorporada à metodologia do ensino de língua inglesa, no curso de Letras, a fim de que o aluno se torne mais responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que se constatou que:

- a) A aprendizagem se tornou mais significativa ao proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas, enquanto aprendizes de línguas estrangeiras.
- b) As atividades autônomas extraclasse, realizadas pelos próprios sujeitos do GI, foram desenvolvidas juntamente com as práticas rotineiras do dia-a-dia do aprendiz, ao utilizarem elementos do cotidiano para trabalhar a língua inglesa, como ouvir as suas canções favoritas, assistir a filmes, conversar com colegas.
- c) Os alunos tornaram-se cientes da necessidade de aprender a aprender.
- d) Os alunos mostraram-se encorajados a refletir que há muitas formas de aprender e que cada um pode percorrer caminhos diferentes, ou seja, pode ter atitudes ou realizar atividades diferentes para alcançar os mesmos objetivos, ou objetivos similares.
- e) A incorporação do uso das estratégias metacognitivas (identificação de problema(s), planejamento, monitoração e auto-avaliação) não levou a uma transmissão de conhecimento, mas proporcionou a oportunidade para que o conhecimento fosse sendo construído, com o amadurecimento dos próprios aprendizes nos momentos de reflexão.

Espera-se, portanto, que esse estudo sirva de incentivo a professores e alunos de línguas estrangeiras, para que possam por em prática as proposições metodológicas sugeridas. E, ainda sob motivação de um desejo investigativo, acredita-se também que esse estudo se complementaria com uma investigação dos sujeitos do grupo de intervenção, nos semestres consecutivos, afim de verificar o processo de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos pesquisados, depois de um maior intervalo de tempo, após a intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLRIGHT, D; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom**: An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: CUP, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. P. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAC, J. D; HANESIAN, H. **Educational Psychology**: A Cognitive view. 2nd Edition. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.
- BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. London: Longman, 2001.
- _____. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London and New York: Longman, 1997. p.18-34.
- BENSON, P.; VOLLER, P. (Org). **Autonomy and independence in language learning**. London and New York: Longman, 1997.
- BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada** : o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: An interactive approach to language pedagogy. NJ, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.
- CARIONI, L. **Aquisição de Segunda Língua** : A teoria de Krashen. In: BOHN, H I.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada** : o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CELANI, M. A.A. Afinal o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M. A.A. **Lingüística Aplicada**. São Paulo, EDUC, 1992. p. 15-25.
- CELCI-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd Edition. MA, Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- CHAMOT, A. U. **Language development through content** : teacher's guide. Mass.: Addison-Wesley, 1987.
- COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.
- COSTINETT, S. **Spectrum: a communicative course in English** Englewood, NJ: Regents/Prentice Hall, 1994.
- CRUZ, G. F. da. The Power of Music and Songs In and Out of The Language Classroom. In: LIMA, D. C. (Ed.). **Foreign-language learning and teaching** : from theory to practice. Vitória da Conquista, BR: Edições UESB, 2004. p. 157-178.

_____. Crenças do aluno do curso de Letras acerca do seu papel enquanto aprendiz autônomo de uma língua estrangeira. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 20., 2004, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2004. 1 CD-ROM..

_____. O uso consciente de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras e a autonomia do aprendiz. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2., 2002, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Universidade Católica e Universidade Federal de Pelotas, 2002. 1 CD-ROM.

DICKINSON, L. **Learner training for language learning**. Dublin: Authentic Language Learning Resources, 1992.

_____. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

_____. Learner Autonomy: What, Why and How? In: LEFFA, V. J. (Org.). **Autonomy in Language Teaching**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

EHRMAN, M. E. **Understanding second language learning difficulties**. London: Sage, 1996.

ELLIS, G.; SINCLAIR, P. **Learning to Learn English: A Course in Learner Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n.10,1979. p. 906-911.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. C. **Estratégias individuais de língua inglesa**. Uberlândia: Letras&Letras, 1997.

GRINDER, M. **Righting the Educational Conveyor Belt. Portland**. Oregon: Metamorphous Press, 1991.

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

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V. J. (Org). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Org). **Tópicos em Lingüística Aplicada**. Florianópolis: EDUFSC, 1988. p. 211-236.

LITTLE, D. **Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.

MCDONOUGH, S. H. **Strategy and skill in learning a foreign language**. London: Edward Arnold, 1995.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NAIMAN, N. et al. **The Good Language Learner**. Clevedon, Philadelphia,: Multilingual Matters, 1996.

NUNAM, D. **Second language teaching and learning**. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**. New York: Newbury, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Uberlândia: Letras&Letras, 1997.

REID, J. M. **Learning Styles in the ESL/EFL classroom**. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, 1995.

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

RUBIN, J.; THOMPSON, T. **How to Be a More Successful Language Learner**. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy**: A guide to developing learner responsibility. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças de diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Org). **Tópicos em Lingüística Aplicada**. Florianópolis: EDUFSC, 1988. p.40-49.

SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org). **Autonomy and independence in language learning**. London and New York: Longman, 1997. p. 54-65.

SOBRINHO, J. C. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 73-94.

STERN, H. H. **What can we learn from the good language learner**. 1975: Canadian Modern Language Review, 1975, p. 31, 304-318.

VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia: o papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas**. Revista Inovação, v.14, n.1-2, 2001. p.169-190.

WENDEN, A. Learner development in language learning: **Applied Linguistics**. v. 23, n.1, Oxford University Press, 2002. p. 32-55.

_____. **Learner strategies for learner autonomy**. London: Prentice Hall, 1991.

OUTRAS FONTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

ALMEIDA FILHO, J.P.C.; SCHIMITZ, J.R. **Glossário de Lingüística Aplicada**. Campinas: Pontes, 1998.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de Estilo Acadêmico**: Monografias, Dissertações e Teses. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. 1ª Edição em inglês 1985. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the Function of Language**. London: Edward Arnold, 1973.

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 1974.

INGRAM, D. **First Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LARSEN FREEMAN, D. Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory. **TESOL Quarterly**, Victoria, Australia, v. 25, n. 2, 1991, p. 315-339.

NUNES, M. B. C. Redescobrimdo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de segunda língua**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 107-132.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1995.

RIVERS, W. M. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. Tradução de Hermínia S. Marchi. Publicação de 1975. São Paulo: Pioneira, 1968.

WYATT, B. O aprendiz de línguas: uma visão humanista. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de segunda língua**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 17-27

APÊNDICES

APÊNDICE A: Definições e considerações acerca do termo Estratégias de Aprendizagem

Autor	Definições/Considerações
Rubin (1975)	Learning strategies are attempts to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language.
Chamot (1987)	Learning strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning, recall of both linguistic and content area information.
Oxford (1990)	Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.
O'Malley e Chamot (1990)	Having learning facilitation as a goal and are intentional on the part of the learner. The goal of strategy use is to "affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge.
Wenden (1991)	Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so.
Dickinson (1992)	Learning strategies, how we identify them, and how we teach them are matters of great interest in language teaching today; and current work in the area promises to help learners to become better at language learning.
Brown (1994)	Strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. They are contextualized "battle plans" that might vary from moment to moment, or day to day, or year to year. Strategies vary intraindividually; each of us has a whole host of possible ways to solve a particular problem and we choose one – or several of those in sequence – for a given problem.
Ellis (1994)	For research purposes, strategies can be defined as production sets that exist as declarative knowledge and are used to solve learning problems.

McDonough (1995)	A learning strategy, called by some authors a 'cognitive strategy', thus serves as a means for the student to increase this knowledge of the language by some manipulation of the language data presented.
Ehrman (1996)	Learning strategies are a way for students to reach the point where support can be withdrawn. For this reason, effective teaching includes helping students learn how to learn.
Cohen (1998)	Learning processes which are consciously selected by the learner. The element of choice is important here because this is what gives a strategy its special character. These are also moves which the learner is at least partially aware of, even if full attention is not being given to them.
Nunam (1999)	Language learning strategies are the mental and communicative processes that learners deploy to learn a second language.

Fonte: Cruz (2002).

APÊNDICE B: Termo de compromisso individual

TERMO DE COMPROMISSO

NOME: _____

IDADE: _____ ESTADO CIVIL: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE RESIDENCIAL: _____ CELULAR: _____

E-mail: _____

Você concorda em ser informante do projeto de pesquisa intitulado “A contribuição das estratégias metacognitivas para a autonomia do aprendiz”, proposto pela professora Giêdra Ferreira da Cruz?

() Sim () Não

Assinatura: _____ Data: __/__/__

APÊNDICE C: Modelo de ficha de cadastro no CAALE

Cadastro nº _____
Nome: _____
Endereço: _____ _____
Telefone: _____
E-mail: _____
Data de nascimento ____/____/____
Curso (UESB) _____
Semestre _____
Qual é o seu objetivo ao frequentar o CAALE? _____ _____ _____ _____

APÊNDICE D: Entrevista inicial

1. Você tem disponibilidade de tempo para ser aluno/informante desta pesquisa?
2. Qual é a sua disponibilidade de tempo? (horas, dias, turnos)
3. Você gostaria de discutir sobre o seu processo de aprendizagem? Por quê?
4. Você tem interesse em saber mais sobre como melhorar e ampliar o uso das suas estratégias de aprendizagem? Por quê?
4. Você estuda e trabalha ou só estuda?
5. Onde você trabalha e qual é a sua carga horária?
6. Você faz algum outro curso? Onde e quando?
7. Por que você decidiu estudar inglês no Curso de Letras?
8. Qual é o(s) seu(s) objetivo(s) no estudo da língua inglesa?
9. Você acredita que alcançará seus objetivos até o fim do Curso? Por quê?
10. Você está satisfeito com o Curso até este semestre? Por quê?
11. O que você acha que deve ser feito para melhorá-lo?

APÊNDICE E: Lâmina 1 - A importância do CAALE para os alunos de língua estrangeira

O CENTRO DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS é um espaço especialmente criado para ajudar o aluno no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Vantagens do centro de aprendizagem

1. O aluno pode aprender muitas coisas por ele mesmo, sem a necessidade de estar o tempo todo perto do professor.
2. O aluno tem a oportunidade de trabalhar no seu próprio ritmo.
3. O aluno pode elaborar horários que melhor se adequem aos seus estudos.

OBJETIVOS

1. Oferecer ao aluno a oportunidade de praticar e estudar línguas estrangeiras, fora da classe, com o uso de materiais complementares.
2. Fornecer um formato de aprendizado flexível.
3. Proporcionar estudo guiado e independente, num horário flexível.
4. Proporcionar estudo suplementar com foco em habilidades e interesses específicos do aluno.
5. Ajudar nas áreas de especial dificuldade.
6. Desenvolver sua responsabilidade e independência.

PAPEL DO PROFESSOR

1. Facilitar a aprendizagem, (ao observar nas aulas tradicionais necessidades do aluno, ou seja, aspectos lingüísticos que precisam ser melhorados.)
2. Ajudar o aluno a identificar suas necessidades
3. Ajudá-lo a planejar suas atividades para que consiga ver o resultado dos seus esforços
4. Encorajar o aluno a se desenvolver na língua-alvo, usando uma bibliografia específica.

PAPEL DO ALUNO

1. Usar os recursos do CAALE
2. Tornar-se um aprendiz responsável pelo seu estudo

CLIENTELA ATENDIDA

1. Alunos do curso de letras da UESB
2. Alunos de outros cursos da UESB, que fazem inglês instrumental

Para que possam ser considerados usuários do CAALE, os alunos devem estar cadastrados.

EQUIPAMENTOS/RECURSOS DISPONÍVEIS E/OU EM FASE DE IMPLEMENTAÇÃO

1. Diferentes tipos de programas (softwares)
2. Enciclopédias
3. Dicionários
4. Livros didáticos
5. CD Rom Multimídia
6. Fitas cassetes para o trabalho com pronúncia e listening comprehension
7. Vídeos – filmes atuais e clássicos, alguns com legendas em inglês.
8. TV, VCH, DVD, KARAOKÊ
9. CD - canções
10. Apostilas com textos diversificados
11. Literatura (livros graduados/nivelados)
12. Revistas
13. Computadores conectados à internet
14. Jornais/notícias on-line
15. TV por assinatura

MATERIAIS

O aluno deve participar da seleção e da confecção de materiais a serem trabalhados.

NORMAS PARA UTILIZAÇÃO DOS MICROCOMPUTADORES

1. O usuário do curso de Letras pode utilizar o micro por um período máximo de 1 (uma) hora ininterrupta. A utilização, por mais de uma hora, em um mesmo dia, estará condicionada à disponibilidade do mesmo.
2. A tolerância máxima de atraso é de 15 (quinze) minutos. O não comparecimento implica na perda da reserva e impossibilita a remarcação de outra para o mesmo dia.
3. Os professores da Área de Línguas Estrangeiras têm prioridade na reserva dos recursos do CAALE.
4. O usuário deverá zelar pelo funcionamento do equipamento e dependências do CAALE, relatando aos funcionários/professores qualquer irregularidade que venha a constatar.
5. Os funcionários estão autorizados a interromper a(s) atividade(s), caso os equipamentos do laboratório não estejam sendo utilizados de acordo com as normas.
6. Não é permitida a instalação de programas pelos usuários, bem como alterar a configuração dos micros (software e hardware). Essa operação deve ser realizada pelo funcionário responsável.
7. É proibido o consumo de bebidas ou alimentos dentro do laboratório.
8. Os micros deverão ser utilizados apenas para fins acadêmico-científicos, não será permitido o uso para fins comerciais ou particulares.
 - É terminantemente proibido o acesso a sites pornográficos e salas de bate-papo;
 - Pesquisas, trabalhos de digitação e jogos não concernentes à língua estrangeira, é também, terminantemente proibido.

EQUIPE RESPONSÁVEL

- Professores da ALEL (Área de Línguas Estrangeiras e Literaturas)

APÊNDICE F: Lâmina 2 - Estilos de aprendizagem

LEARNING STYLES

Style is a term that refers to consistent and rather enduring tendencies or preferences within an individual. Styles are those specific general characteristics of intellectual functioning (and personality type, as well) that especially pertain to you as an individual, that differentiate you from someone else....Learning styles mediate between emotion and cognition (Brown 1994, p.104)

Suppose you are visiting a country whose language you don't speak or read. You have landed in the airport and your contact person, whose name you don't know, is not there to meet you. To top it off, your luggage is missing. It's 3:00 A.M. and no one in the sparsely staffed airport speaks English. What will you do? There is obviously no single solution to this multifaceted problem. Your solution will be based to a great extent on the styles you happen to bring to bear. For example, if you are *tolerant of ambiguity*, you will not get easily flustered by your unfortunate circumstances. If you are *reflective*, you will exercise patience, and not jump quickly to a conclusion about how to approach the situation; if you are *field-dependent* you will focus on the necessary and relevant details and not be distracted by surrounding but irrelevant details (Brown 1994, p.104).

VISUAL	AUDITORY	KINESTHETIC
<ul style="list-style-type: none"> • Organized • Neat and orderly • Observant • Quieter • More deliberate • Good speller • Memorizes by seeing pictures • Less distracted by noise • Has trouble remembering verbal instructions • Mind wanders with too much verbal • Would rather read than to be read 	<ul style="list-style-type: none"> • Learns by listening • Talks to self • Easily distracted <ul style="list-style-type: none"> • Moves lips when reading • Can repeat back • Math and writing more difficult • Memorizes by steps, sequence • Spoken language easier • Speaks in rhythmic pattern • Can mimic tone, timber and pitch • Likes music 	<ul style="list-style-type: none"> • Responds to physical reward • Touches people and stands close • Moves a lot • Larger Physical reaction • Early large muscle development • Learns through manipulating • Memorizes by walking • Learns by doing • Points when reading • Gestures a lot • Physically oriented

Fonte: Grinder (1991)

APÊNDICE G: Lâmina 3 – Estratégias de aprendizagem

Brown (1994, p.104), define estratégias de aprendizagem¹⁸ da seguinte forma:

Estratégias são métodos específicos de lidar com um problema ou tarefa, modos de operação para alcançar um fim específico, planos para controlar e manipular certa informação. São “planos de batalha” contextualizados, que podem variar de um momento para outro, de um dia para outro, ou de uma ano para outro. As estratégias variam de indivíduo para indivíduo, já que cada um de nós tem um leque de possibilidades para resolver um problema específico e escolhe uma possibilidade, ou várias em seqüência, para resolver um problema dado.

ESTRATÉGIAS USADAS POR AQUELE QUE É CONSIDERADO UM BOM LEITOR

1. Atenta para a informação não-verbal
2. Utiliza seu conhecimento de mundo
3. Lê o título com atenção
4. Identifica cognatos
5. Verifica palavras repetidas
6. Utiliza o contexto para apreender o sentido global do texto
7. Procura adivinhar o sentido das palavras desconhecidas – Inferir
8. Utiliza o contexto (palavras e frases vizinhas) para ajudar a descobrir o significado de palavras desconhecidas
9. Usa a estrutura do texto:
 - Referencia Lexical – pelo uso de sinônimos
 - Referencia gramatical – pelo uso de itens do tipo *his, who, which, they*
10. Usa o dicionário

¹⁸ *Strategies* are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. They are contextualized “battle plans” that might vary from moment to moment, or day to day, or year to year. Strategies vary intraindividually; each of us has a whole host of possible ways to solve a particular problem and we choose one – or several of those in sequence– for a given problem.” (p.104)

APÊNDICE H: Lâmina 4 – Dicionário e estratégia de aprendizagem

ORGANIZAÇÃO DO DICIONÁRIO

I - O dicionário bilíngüe é dividido em duas partes:

- 1 - Inglês/Português
- 2 - Português/Inglês

II - A maioria dos dicionários fornece informações e explicações para sua utilização. Mostra como as palavras são listadas, fornece a chave de pronúncia e o significado das abreviações, dispõe todos os verbetes em ordem alfabética e, no apêndice, alguns incluem tabelas de pesos e medidas, nomes de pessoas famosas, nomes de lugares, lista de afixos (prefixos e sufixos).

III - Cada palavra ou expressão que é listada num dicionário é chamada de verbete ou entrada

O verbete:

- é impresso em negrito ou azul
- apresenta separação silábica indicada por meio de pontos: stu.dent

ORIENTAÇÃO SOBRE O USO DO DICIONÁRIO

I - Transcrição fonética

- feita entre colchetes ou barras, com símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (*International Phonetic Alphabet*)

House /haus/
[haus]

- acento tônico indicado pelo (^), que precede a vogal tônica

House /ˈhaus/
Fifteen /ˈfifˈtin/

- (:), depois de uma vogal, significa sua prolongação

Live /li:v/
Leave /li:v/

II- Tradução

Há várias traduções para o mesmo verbete. Tenha toda atenção ao escolher o significado do verbete que você procura. Lembre-se que uma palavra pode ter vários significados, dependendo do contexto em que ela é usada. Assim sendo, ao procurar o significado de uma palavra desconhecida no dicionário, saiba escolher aquele que melhor adapte ao contexto em que ela está sendo utilizada.

- Sinônimos;
- Termos explicativos ou pequenas frases;
- Uso britânico e/ou americano dos vocábulos:

un.der.ground s. metrô (tube, G.B., subway, E.U.A.)

III- O gênero do substantivo é indicado assim:

m. = masculino (actor),
 f. = feminino (actress),
 m. + f. = palavra com dois gêneros (artist)

IV - O símbolo (~) nas frases e nas locuções substitui a entrada:

a.gain novamente, outra vez.
 ~ and ~ freqüentemente.

V - 1, 2, 3, 4 ,5 significa a indicação dos diferentes significados dos verbetes.

VI - Palavras com desinências “-S”, “-ED”, “-LY”, “-ER/-EST”, e “-ING” não são, geralmente, encontradas no dicionário.

“-S”/ “-ES” é desinência de plural ou de terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Books
 She reads

“-ED” desinência de passado simples, do particípio do passado e marca de adjetivo.

He studied hard for the exam
The film had started when he arrived
The underlined sentence

“-LY” marca de advérbio

Slowly
Generally

“-ING” no final da palavra muda sua classe gramatical.

Walking makes me feel good (substantivo)
I put my walking dress before going to my friend’s party (adjetivo)
Look! The baby is walking (present progressive)

“-ER/-EST” sufixos acrescentados a adjetivos e advérbios para formar o grau comparativo e superlativo

She is very Young. She is younger than her brother. She is the youngest in her family.

(FONTE: Material usado pelos professores da área de língua inglesa da UESB, nas disciplinas de inglês Instrumental).

APÊNDICE I: Lâmina 5 – Estratégias de fixação de vocabulário

ESTRATÉGIAS DE FIXAÇÃO DE VOCABULÁRIO

De acordo com Leffa (2000), de modo geral, as sugestões propostas para a fixação de vocabulário envolvem um esforço consciente para reter tanto a forma quanto o conteúdo da palavra. Para o referido autor, as estratégias sugeridas a seguir, tentam agrupar por afinidade o que está muitas vezes espalhado em diferentes abordagens.

- Preste atenção no início, fim e extensão da palavra. Considerando que as palavras são normalmente recuperadas da memória através do som inicial, som final e número de sílabas, faça um esforço consciente para fixar esses três elementos de uma palavra que precisa ser aprendida.
- Vá além e aquém da palavra. Decomponha a palavra em seus elementos menores, por exemplo “petrografia” só pode ser a descrição das pedras (“petro” + “grafia”), mas é importante lembrar que muitas palavras são compostas de várias palavras e formam as expressões idiomáticas (como em “lá vai pedra” em “tem 50 anos e lá vai pedra”).
- Faça uma imagem mental do significado da palavra. Conscientemente crie uma representação da palavra, unindo forma ao significado, imaginando até mesmo uma história, para lembrar com mais facilidade (“Pirita” é uma pedra amarelada, com brilho falso, parecida com ouro. Um alemão loiro, que chama “birita” de “pirita”, tomou umas “biritas” e foi enganado, comprando “pirita” por ouro).
- Brinque com a palavra. Crie exemplos com a palavra nova, faça paráfrases, humor, etc. (Eu cantaria de felicidade se morasse numa casa de “cantaria” lavrada lá na beira do mar, mas não cantaria se tivesse que carregar nas costas as pedras da “cantaria”).
- Faça vínculos com a palavra. Estabeleça todos os vínculos que você puder fazer com a palavra, dentro e fora do texto, usando inclusive, sua experiência de mundo. (A calçada da rua onde eu brincava na minha infância era pavimentada de “pedra-ferro” e eu não sabia. Pedra-ferro é sinônimo de basalto, abundante na Serra Gaúcha. As igrejas de Gramado e canela são feitas de pedra-ferro).
- Apaixone-se pela palavra. Crie todas as oportunidades possíveis para reencontrar a palavra que você precisa aprender, indo a um bom dicionário de aprendizagem, ouvindo-a se possível, procurando-a em textos autênticos acessíveis pela Internet ou em CD-ROM. (para ver a companhia com que elas andam), catando exemplos de uso e possivelmente incorporando-a ao seu banco pessoal de palavras.

(Adaptado de LEFFA, 2000).

APÊNDICE J: Transcrição da gravação da discussão do texto *what kind of student are you?*

A professora pesquisadora apresenta o texto para os informantes da pesquisa. Ela menciona que no texto há quatro personagens aprendizes de língua estrangeira e que cada um dá o seu depoimento de como gosta de estudar. Eles têm estilos diferentes, por isso aplicam estratégias diferentes para alcançarem seus objetivos. Os dois primeiros personagens gostam de se comunicar e se sentem tranquilos por não se preocupar com os erros cometidos; os outros dois são mais analíticos, pensam que é muito importante falar e escrever corretamente o tempo todo.

Foi pedido aos alunos que, ao longo da leitura, dissessem com quais personagens se identificavam e por quê. Assim, a pesquisadora (P) fez a leitura da parte introdutória do texto (*Making a difference also implies in getting to know how you are as a student. People are different. Everyone has a style of studying, a favorite place to do homework, a time and pace. Read about these students. Do you have anything in common with them? Who do you identify with? What kind of student are you?*) parafraseou, em português, o parágrafo lido e pediu um voluntário para fazer a leitura do parágrafo seguinte:

(S.7 se prontifica como voluntário e faz a leitura)

S7: *I like to learn English words by hearing them, and in class I like conversations. When I have the chance, I enjoy talking to people in English. I don't enjoy grammar rules. My favorite place to do homework is in the living room of my house.*

P: Alguém se identifica com este primeiro personagem?

S6: Eu não gosto de estudar na sala. Eu gosto de estudar no quarto. Gosto de ouvir uma musiquinha enquanto fico lendo.

P: Isso não te incomoda?

S6: Não. Não me incomoda não.

S3: Eu gosto muito de traduzir músicas.

S9: Eu também gosto de estudar com as letras das músicas.

S7: Eu não gosto.

P: S7, você disse que não gosta!

S7: Começa a cantar e eu me perco.

P: Começa a te atrapalhar?

S7: Sim.

S4: Eu não gosto não.

P: você se identificou com ele (personagem) ou não?

S4: Não.

P: E você? (olhando para S2)

S2: Não. Eu gosto de regras.

P: Então, não se identificou com ele. Temos então aqui alguém que gosta de regras. Vamos ver quem mais se identificou ou não com ele?

S1: Eu gosto de estudar na sala porque quando vou estudar no quarto eu acabo ficando com preguiça.

S8: Não.

S10: Eu, eu estudo mais na sala. Às vezes eu estudo no quarto, mas não gosto porque o sono vem logo. A parte das regras aí eu não gosto porque tenho muita dificuldade em aprender regras.

S6: gosto quando é para trabalho ou algo mais relax, para prova não.

S8: o personagem quis dizer que gosta de aprender através da letra.

S7: gosto de aprender palavras com a letra.

P: Durante o período, agora, da greve, vocês fizeram alguma atividade assim? Sem ser as atividades sugeridas pela professora?

S6: Eu faço assim: pego CDs e eles vão me ajudando

S8: gosto de estudar vocabulário.

S10: Também. Vou passando para o caderno, cada vez que escrevo acho que ajuda.

S5: Tenho um CD Rom. Eu coloco a frase no computador, a frase que você quiser, e ele pronuncia. Eu gosto. Do trabalho dele.

S7: No meu curso de inglês, também, quando eu chego e a professora explica e depois vem com a gramática, aí eu digo: Ah! Professora, tá bom assim.

P: Agora tem um detalhe. Aqui na UESB, você deverá dar ênfase, também, à gramática, uma vez que você vai ser professor e...

S7: Eu sei

P: Algum voluntário para ler o segundo parágrafo?

S8 : (começa a fazer a leitura:)

I like to learn English by games or doing projects with my group. I also like to work in pairs and try to watch videos, look at pictures, listen to *cassettes*. I like to go out with my friends and practice English when I can. I don't worry about mistakes. My favorite study place is at my friend's house in a group.

P: Olhe bem! Quais são os aspectos que são mais enfatizados aqui? Ele (personagem) gosta de games, de desenvolver projetos, gosta de trabalhar em grupos, em pares *watch* vídeos, *pictures*, eh..gosta de praticar o inglês, sempre que tem oportunidade, não se preocupa com erros. Alguém aqui se preocupa com erros, aqui?

S8: Às vezes eu fico preocupado, com medo de falar e errar.

S7: Às vezes fico com medo de falar porque tenho medo de errar. Eu me preocupo assim. Comigo mesmo.

S10: Eu também. Eu não falo porque tenho medo de errar.

P: Uma sugestão muito boa que passo para vocês agora é: não se preocupem em errar porque errar faz parte do processo de aprendizagem. Arrisquem-se! São com os erros e também com os acertos que você vai melhorando. Não fiquem preocupados porque se você ficar muito tempo assim: preocupado, preocupado, aí a língua fica presa e não sai nada, né?

(acontece um pouco de silêncio)

S6: Eu gosto de atividade em grupo, trabalho quanto mais pessoas mais enriquece, mas para estudar eu não gosto, eu não gosto. Acho assim: com a prova é individual, acho que o contato com muitas pessoas, acho que incomoda estudar (pausa) não dá certo (pausa) ficam conversando, batendo papo, não dá.

S7: Eu gosto de trabalho em grupo

S6: Trabalho! Eu gosto, mas para estudar e se for prova não gosto de grupo não.

P: Algum comentário meninas (estava me referindo aos alunos e alunas que estavam há muito tempo calados, só observando) Não? (pausa) Algum voluntário para ler o terceiro parágrafo? (silêncio) Não se preocupem, aqui, vocês não estão sendo avaliados, não é um momento de “prova”, vocês estão aqui porque querem se melhorar enquanto aprendizes, por isso vamos lá!

S10: Ta bom! (Ela lê o terceiro parágrafo)

S10. *I like the teacher to explain everything to us. I want to write everything in my notebook and I like to have my own textbook. In class I like to learn by reading and I like to study grammar. I like to learn words by seeing them. I don't try to speak in English because I'm afraid of making mistakes.*

(Quando a aluna lê a última linha do parágrafo *I'm afraid of making mistakes* a pesquisadora diz o seguinte)

P: Isso é você, não, não é? “Eu não falo inglês porque tenho medo de errar”

(Todos riem)

P: E deve ser exatamente o contrário, não é? A gente tem que se arriscar. É o chamado *Risk-Taking* em inglês. Se você pensar assim: Ah, eu vou deixar para começar a falar inglês no semestre seguinte, que será o terceiro semestre. Isso não vai funcionar. Você deve pensar assim: eu vou falar AGORA. Meu momento de praticar é agora. Se não começar a falar agora, vou sempre deixar para mais tarde e depois, para mais tarde. O momento é agora. Vou falar agora.

P: S9, leia o outro parágrafo por favor.

S9: I like to study alone, by myself, and I like the teacher to let me find my mistakes. I like it when the teacher gives us problems to work on. I like grammar. I need my teacher to correct me. I don't like to speak to other people. At home I enjoy reading magazines and newspapers in English, in my bedroom or in the bathroom.

P: Quem desta vez se identificou com ele (quarto personagem)?

S5: Sim.

S2: Totalmente.

S1: Também.

S7: Eu vou montar o meu próprio personagem, de cada um eu tenho um pouco.

S8: Do primeiro eu tiraria somente o “eu não gosto de gramática”.

P: Você gosta de gramática (pausa) Então, a partir desses quatro personagens vocês podem montar o de vocês, isto é, como vocês são e o que vocês gostam, como se sentem. O nosso objetivo com o encontro de hoje foi justamente esse: que vocês pensem, reflitam (silêncio) nós discutimos no nosso encontro anterior justamente sobre as diferenças individuais, alguns de vocês são mais auditivos, outros mais visuais, outros mais cinestésicos. *By the way*, vocês fizeram o que pedi para que fizessem? Que tipos de estratégias ou atividades seriam mais adequadas para cada estilo (olhando para seus rostos) Não fizeram não?

Alunos: Não.

P: Não? Ninguém?

S3: Também não.

(O S8 levanta a mão)

P: Só S8, não foi?

S8: Não, não fiz. Você fez a proposta, mas eu tive dúvidas (pausa) não consegui.

P: não se preocupem. Quando peço para que faça alguma atividade é para que tenha a oportunidade de reflexão e que vá amadurecendo.

(S7 interrompe e diz:)

S7: Vou fazer depois.

P: Porque como vimos anteriormente, somos diferentes por isso não vou chegar perto de vocês e dizer: façam assim. Quero que cada um vá se conhecendo, ta?

S3: Não entendi também.

P: Por exemplo, ele (a pesquisadora aponta para um aluno) descobre que está com dificuldade em “ouvir”, né? Como é que ele pode se ajudar? Várias coisas podem ser feitas, mas quais? É sobre isso que eu gostaria que vocês pensassem, certo? (silêncio) Vamos ler a parte final do texto?

P: The two first students seem to have a general tendency in common: they usually enjoy communicating with people. *They feel relaxed and don't worry about mistakes.* O que aconteceu com os dois primeiros? Eles são mais tranquilos e não se preocupam muito com erros (Continua-se a leitura) *They may improve their language leaning if the spend more time thinking and practicing things like grammar, pronunciation, etc. they need to be self critical.* O que acontece com esses alunos? É que falta um pouquinho de atenção para a pronúncia e para a gramática. Devemos então, ter uma postura de equilíbrio. E os outros dois? (continua-se a leitura) *The other two types are more “analytic”:* *they feel it is very important to speak and write correctly all the time.* O que eles pensam?

Alunos: Que é muito importante falar e escrever corretamente.

P: O tempo todo, né? (continua-se a leitura) *They cam improve their fluency if they try to speak more and not to worry too much about their mistakes.* Qual é o problema desses dois personagens?

Alunos: Se preocupam demais.

P: Se preocupam demais, querem sempre falar corretamente, sempre da melhor maneira e é isso que atrapalha. Então, qual é o melhor conselho para os dois? *Not to worry too much about the mistakes.* (continua com a leitura) *They do not have to depend on the teacher all the time.*

O que podemos tirar de tudo isso, hoje? O que podemos tirar dos nossos quatro coleguinhas?

S7: tirar o que tem de melhor dos quatro, o melhor de cada um.

S6: O aluno não deve ficar esperando muito do professor, mas por conta própria tentar se corrigir, né? Não se preocupar com o professor o tempo todo, mas...

S3: Usa o professor mais para tirar dúvidas.

S6: Quando a gente está lendo, ao invés de ler, interrompe o tempo todo perguntando para a professora “é assim professora?” Eu tenho essa mania de ir lendo e perguntando, nem termina de ler e vai logo perguntando..

P: Devemos confiar mais e arriscar mais. Tentar ver o que funciona para cada um, ver que o que funciona e é bom para uns não é para outros. Devemos ter um equilíbrio. Vocês que se conhecem melhor do que ninguém é que devem buscar esse equilíbrio, certo? (Silêncio) Vocês têm mais alguma pergunta?

Alunos: Não.

P: Na aula anterior, vocês se lembram de alguma coisa, alguma pergunta, alguma palavrinha em especial?

S7: Perguntamos o que era *dress walking* ou foi *walking dress*, mas esqueci de pesquisar?

S6: Não me lembro como era a frase.

P: Alguém se lembra de como era a frase.

S7: *She ...walking dress?*

S6: *She put walking dress?*

P: Escrevam aí a frase para refrescarem a memória *She put her walking dress before going to the party*”.

S10: Não me lembrei.

S8: Me esqueci.

S1: Você pode explicar pra gente agora?

P: Agora? Que tal, discutirmos no próximo encontro? Levem a frase para casa, para pensarem, pesquisarem, para que na próxima segunda-feira, discutamos de uma vez por todas o significado de *walking dress* e que vocês tenham a curiosidade saciada.

S7: É isso mesmo a frase! Tinha me esquecido

P: Olhe gente, vocês podem vir na próxima segunda-feira?

Alunos: Sim.

P: Então, estamos combinados para segunda às 15:30? Eu vou distribuir um questionário para responderem em casa e discutirmos na segunda. Gostaria que na medida em que forem respondendo, pensem cuidadosamente nas suas respostas. Um deles é sobre o PASSADO: Como foi sua aprendizagem de inglês nos Ensinos Fundamental e Médio. Tentem se lembrar de quando fizeram o primeiro e o segundo graus. Como foi esta experiência para vocês?

S10: Parece que foi há muito tempo atrás.

P: A long, long time ago. Really?

S6: No segundo grau a professora só ficava no quadro ou lendo.

Alunos: (Vários falaram ao mesmo tempo enquanto eram distribuídos os questionários)

S10: A minha ficava com o violão lá o tempo todo tocando.

Alunos (ainda falavam ao mesmo tempo)

P: Olhem, não se esquecem de mim na segunda -feira.

Alunos: (falam ao mesmo tempo se despedindo) Tchau, Tchau professora, Bye...

P: Bye-Bye.

APÊNDICE K: Questionário 1 – Cotas de responsabilidades

I. Na sua opinião,

1. Qual a participação do professor para que você consiga se tornar um aprendiz mais eficaz?
____% Por quê?

2. Qual a sua participação, nesse processo, para que você consiga se tornar um aprendiz bem sucedido? ____ % Por quê?

3. Comentário final.

APÊNDICE L: Questionário 2 – Responsabilidade Compartilhada

1. Dê a sua opinião acerca do seu processo de aprendizagem na língua inglesa e diga quais dos itens, a seguir mais se aproximam das suas crenças e o do seu perfil de aprendiz, no que diz respeito ao:

- a) Acompanhamento do seu processo de aprendizagem.
 - a) Acredito que é papel do professor me dar o *feedback* necessário, corrigir meus erros e reforçar meus acertos.
 - b) Estou sempre atento aos estudos e busco corrigir meus erros.
- b) Material de estudo.
 - a) Meu professor deve sugerir livros, fitas, revistas etc que me ajudem na aprendizagem.
 - b) Procuo recursos didáticos que me ajudem a aprimorar minhas habilidades de ler, ouvir, falar e escrever.
- c) Dosagem de exercícios e atividades.
 - a) As atividades propostas pelo professor em sala de aula e as tarefas para casa são suficientes para o aprimoramento das minhas habilidades.
 - b) Preciso buscar atividades extraclasse para que possam contribuir para o aprimoramento das minhas habilidades.
- d) Trabalho sem supervisão.
 - a) Acredito que atividades orais (em dupla ou grupo) só são úteis com a presença do professor.
 - b) Acredito que atividades orais (em dupla ou grupos) são úteis sem a presença do professor.
- e) Avaliação do progresso na aprendizagem.
 - a) O professor deve me testar e dizer o que aprendi.
 - b) Eu mesmo sou capaz de perceber se aprendi ou não.

2. Comentário final.

(Adaptado de SHEERIN,1997)

APÊNDICE M: Questionário 3 - Como gostaria de estudar em classe

1. Como você gostaria de estudar em classe? (sozinho, em pares, em grupo)
2. Que tipo de material você gostaria de trabalhar? (livro didático, música, jornais, revistas, livros, vídeos, tapes, materiais autênticos ou elaborados especificamente para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, etc.).
3. Que tipo de atividades gostaria de trabalhar em classe? (*drills, games, projects, etc.*)
4. Quem conduziria as atividades? (o professor, outro aluno, você)
5. Como gostaria de ser avaliado? (com palavras, com notas)
6. Você gostaria de ser avaliado somente pelo professor? Por quê?
7. Com que frequência gostaria de ser avaliado? (a cada tarefa ou uma vez ao mês/semestre, etc.)
8. Como gostaria de ser corrigido? (não gostaria, quando comente um erro, dirigindo-se para você, mais tarde, dirigindo-se para a classe como um todo, somente de forma escrita, etc.).

(Adaptado de © Cambridge University Press, 2000)

APÊNDICE N: Questionário 4 - O ensino Fundamental e o Ensino Médio

NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO O SEU PROFESSOR DE INGLÊS:

1. ficava à frente da sala o tempo todo;
2. pedia sua opinião sobre o que fazer na lição;
3. pedia sua opinião sobre como você gostaria de aprender;

NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO; VOCÊ:

4. tinha a oportunidade de falar/escrever sobre você mesmo;
5. era estimulado a compartilhar conhecimentos e experiências de aprendizagem com os colegas;
6. sentia-se motivado a aprender;
7. gostava da maneira como era ensinado;
8. gostava da maneira como era ensinado;
9. fazia alguma sugestão ao professor de como melhorar o seu aprendizado;
10. teve um papel mais ativo no processo de aprendizagem de inglês;
11. era capaz de elaborar uma atividade para o seu aprimoramento na língua inglesa? Sim! Quais? ou Não! Por quê?
12. estudou em escola pública ou particular (caso tenha estudado nas duas, havia alguma diferença entre elas?)

APÊNDICE O: Questionário 5 - Atividades realizadas

1. Você acha que pode ter um melhor rendimento sem a presença do professor?

sim não

Como e por quê?

2. Você faz alguma tarefa/atividade além das sugeridas pela professora?

sim não

Quais? Por quê?

APÊNDICE P: Questionário 6 - Há necessidade de tarefas extras?

1. Há necessidade de tarefas extras, elaboradas por você, para que se torne um aprendiz bem sucedido?
 Sim. Que tipo de tarefas?
 Não. Por quê?

2. Você sabe como elaborar material didático para o seu aprimoramento na língua inglesa?
 Sim. Quais?
 Não. Por quê?

3. Qual é o papel do seu professor de inglês no seu processo de aprendizagem?

4. Qual é o seu papel no processo de aprendizagem da língua alvo?

APÊNDICE Q: Questionário 7 - *How do you like to learn?*

How do you feel about these activities? Tick the column 1, 2, or 3.

I like this activity	☺ 1 very much!	☹ 2 ok	☹ 3 not at all!
Listening to cassettes			
Marking lists of vocabulary			
Playing games			
Asking questions			
Doing exercises			
Learning dialogue			
Listening to songs			
Marking posters			
Singing songs			
Doing a project			
Speaking in pairs			
Talking about pictures			
Reading texts in the coursebook			
Doing pronunciation exercise			
Working alone			
Working sentences			
Watching videos			
Working in a big group			
Doing role plays			
Is there anything else that you like to do?			

(Adaptado de Richmond Handbooks for Teachers Series)

APÊNDICE R: Transcrição da gravação da discussão do questionário *How do you like to learn?*

(Já estava conversando há algum tempo, sobre como é que eles fazem para memorizar uma palavra nova, quando me lembrei de ligar o gravador)

P: Vou ligar o gravador, como vocês sabem, vou gravar nossas falas, certo? Vocês sabem que isso é importante, até mesmo para mostrar para vocês depois, né?

S7: Eu vou ficar famoso aí.

(Alunos riem)

S10: Para mim não basta olhar e pronto, eu quero é escrever a palavra.

P: Você escreve. É isso que eu quero saber. Como você escreve? Por exemplo: “book” você repete também o som ou só escreve? você não se preocupa com a parte fonológica, nada disso, né? Você se preocupa só com a escrita, né?

S10: Não, a parte de pronúncia eu faço também. É que eu não trouxe o caderno aqui para mostrar.

P: Você coloca a transcrição?

S10: Eu coloco a transcrição, eu coloco como está no dicionário.

S6: Eu copio a palavra. Copio a palavra que no caso eu grifo também o que eu não sabia. Grifo e embaixo eu coloco, escrevo como se pronúncia, acho no dicionário e escrevo.

S1: Eu também faço assim.

P: certo.

S6: Então, eu faço a lista, repito a palavra, coloco a pronúncia, algumas vezes, e depois faço uma leitura dessa lista, até memorizar. Só que na época da prova, quando vou estudar aí eu pego todas as palavras que eu não sabia e faço uma lista só de vocabulário. Escrevo VOCABULÁRIO e coloco todas as palavras aprendidas na quele conteúdo (pausa) capítulo.

S5: A melhor maneira para mim é associar a palavra com a parte mental, faço uma lista mental. Assim, visualizo a palavra. Fixo a escrita e fico escrevendo, num processo mental.

P: certo! É parecido com o que ela (S5) faz. Ela realmente escreve e você também acaba escrevendo a palavra, só que mentalmente, né?

S5: Eu fiz um curso de memorização, por isso eu pego todas as palavras principais e vou memorizando, o resultado assim é melhor.

S4: Eu faço como ela associa a palavra com outra numa frase e aí eu pego a associação e consigo gravar um pouquinho.

P: S2! (estava há muito tempo calada)

S2: Eu não gosto de trabalhar com palavras isoladas, eu gosto de trabalhar com todas as palavras no texto.

P: Então, você gosta de trabalhar com as palavras no contexto, sempre contextualizadas...

S2: Eu trabalho também com a pronúncia, com músicas.

S10: Eu gosto de trabalhar sempre com alguém.

P: Eu gostaria nesse momento que vocês formassem grupos de três ou quatro e que discutissem sobre outras maneiras para se conseguir uma boa memorização das palavras. Vocês disseram as estratégias que já usam: fazer lista, fazer lista mental, ouvir música, etc. estas são as estratégias que vocês já usam não é isso? Como é que podemos ampliar, vamos pensar em outras estratégias. O que a gente pode fazer? Vou colocar algumas palavras novas no quadro e vocês vão me dizer o que vão fazer para descobrir o significado delas e também para memorizar essas palavras, certo?

(A pesquisadora listou as palavras no quadro e aproveitou a oportunidade para voltar ao assunto “walking dress” ao inseri-lo na lista, uma vez que ninguém se lembrou de falar sobre isso).

P: Quem se lembrou de checar o que é “walking dress”, quem se lembrou?

S7: vestido de festa?

P: É um vestido casual. Fiz tanto suspense para uma coisa tão simples, não é?

(Alunos riem).

P: vocês têm essas dez palavras aí..

S1: Eu me lembrei assim, na quinta série, quando eu comecei a estudar inglês, para decorar, eu memorizava as palavras que caíam na prova, eu... “glass”, por exemplo, copo, né? Como é que memorizava? Alguma coisa ligada ao meu cotidiano. Olho só, eu tinha uma tia que trabalhava com bolo confeitado e sempre que o glacê que sobrava ela colocava em um copo e levava para mim. Aí eu associei o glacê do bolo com o “glass”, “copo”, porque ela sempre levava em um copo para mim.

P: Como podemos ver não existe uma receita pronta de como memorizar as palavras, por isso é que vocês devemos pensar sobre o que funciona para vocês, porque, na verdade, vocês têm que dar conta, para vocês mesmos, no que diz respeito ao aprendizado de vocês e não do dos outros. Por isso é que vocês têm de descobrir o que funciona para VOCÊS mesmos.

S1: É, realmente faz sentido assim...

S3: Pode também relacionar uma palavra com outra, com palavras da língua portuguesa, palavras cotidianas.

P: Vamos, anotem o que cada um está falando e discuta no grupo para que possam compartilhar com os colegas. Depois um grupo passa o que anotou para o outro.

S10: “Sing” é o quê?

P: Cantar. Sabendo o que é “cantar” fica mais fácil descobrir o que significa “Singer”, não é?

S9: E “single” como é que se escreve, Giêdra?

(A pesquisadora escreve a palavra no quadro)

S10: “Singer” então é cantor. Ah! Isso mesmo, cantor.

P: Que estratégia é essa que acabamos de usar para descobrir o significado dessa palavra?

(pausa) Observam que partimos daquilo que já conhecemos SING e inferimos o significado de Singer.

S9: Fica mais fácil assim

(alunos discutem em grupos e anotam as sugestões dadas por cada um).

P: De quais estratégias vocês estão falando aí?

S8: A partir da palavra que você conhece memorizamos a outra.

P: Vocês sabem o significado de todas essas palavras listadas no quadro?

S10: O que é “agreement”?

P: “Agreement”. Que tal abriremos o dicionário?

S10: Você disse o mesmo que falo para os meus alunos.

Alunos riem.

P: Há várias definições para a palavra, por isso vamos ler a definição com a qual vocês trabalharão em primeiro lugar. Leia por favor a definição de número quatro.

S10 lê a definição da palavra no dicionário do CAALE: NTC’s American English Learner’s Dictionary: “Agreement the correct grammatical relationship between words. Language students must learn subject-and- verb agreement. Agreement between subject and verb is a grammatical rule.”

P: Conseguiu entender? É importante que vocês comecem a usar este tipo de dicionário inglês- inglês porque ao procurar o significado de uma palavra, sempre aprende outras e amplia o número de palavras na língua inglesa.

S6: É porque tem a explicação da palavra, né?

S8: Agreement é então concordar com alguma coisa?

P: Sim.

S1: Ah, é bom usar esse dicionário assim.

P: Olhem aí nos seus grupos o significado de outras palavras para verem que não é difícil usar este tipo de dicionário.

S10: Dê um exemplo usando a palavra agreement.

P: Veja, por exemplo a frase “you are a student”. Você não pode dizer “you is a student” por que não? Porque deve haver um “agreement” entre o sujeito “you” e o verbo da frase, certo?

S10: Ah.

P: vocês podem levar a lista para casa. Peguem suas listinhas levem para casa, chequem o que estão em dúvida e o que vocês vão fazer para ter uma boa memorização. Pensem. Vocês não vão gastar muito tempo nesta atividade, podem fazer isso até mesmo enquanto tomam banho. Enquanto tomam banho estão fazendo isso, ta? Essa tarefa é simples, não é?

S7: É tanta coisa pra fazer.

(Alunos riem e começam a falar ao mesmo tempo sobre a questão de ano terem tempo disponível para dedicarem ao inglês como gostariam, uma vez que cursam 7 disciplinas. - DISCIPLINAS cursadas pelos alunos do II semestre do Curso de Letras com inglês: Língua Portuguesa I, Lingüística II, Teoria da Literatura II, Literatura Portuguesa I, Psicologia da educação II, Realidade Brasileira e contemporânea e Língua Inglesa II.)

P: Eu gostaria de discutir mais uma coisa com vocês hoje é sobre como “how do you like to learn?” e para variar, desta vez não vão escrever quase nada, somente vão ticar aquilo que vocês mais gostarem, certo? Eu preparei uma listinha de coisas para que possamos discutir como é que a gente aprende – a pesquisadora mostrando o hand-out - Eu coloquei uma listinha aqui deste lado e você só vai ticar, não vai dar trabalho nenhum. Gostou S7?

S7: “not at all” o que é mesmo?

P: De jeito nenhum. Não. Então, I like this activity: Listening to cassette. Vocês vão responder, ticar, de forma ao mesmo tempo, mas de forma individual, não existe uma resposta certa, é a sua opinião, o que você acha. Vamos preenchendo, podemos fazer juntinhos. À medida que forem respondendo, reflitam sobre o que estão fazendo. (alunos respondem/ticam suas respostas). O outro: Make a list of vocabulary – fazer listas, você disse que gostava, não foi? Vocês duas disseram que gostavam, não foi?

S6: Sim.

S10: Foi. O que é “coursebook”?

P: Livro texto. Vamos ficar todos juntos, no mesmo ponto. Primeiro vocês ticam, segundo tiramos as dúvidas e depois discutimos, certo? Daqui a pouco chegaremos lá.(a medida em que ia ponto a ponto, os alunos respondiam se gostavam muito, mais ou menos e se não gostavam da atividade em discussão no momento). “Learn with games”.

S7: O que é games?

S9: Lembra de video game.

P: Você se lembra quando estudamos sobre as estratégias de aprendizagem, que devemos tentar entender ou lembrar da palavra antes de perguntar para o professor?

S7: Sim.

P: É por isso que quero chamar sua atenção, você conhece a palavra, mas você nem mesmo se deu o tempo necessário. Aí você fica com o hábito de perguntar aquilo que você já sabe a resposta, é isso. (pausa) o próximo ponto é “asking questions”.

S10: Eu não gosto.

P: Não gosta de fazer perguntas?

S10: É que eu não sei como perguntar em inglês.

S2: Eu gosto de fazer perguntas quando estou lendo um texto. Eu faço perguntas por escrito e depois respondo as perguntas.

P: É uma boa estratégia para compreensão. “Doing exercises”. Vocês gostam de fazer exercícios? (a gravação da parte seguinte, que se refere aos itens “doing exercises” até “doing role plays”, não ficou audível).

P: Vamos agora ampliar a lista. O que mais vocês gostam de fazer? O que gostam muito? “Is there anything else that you like to do?”

S10: Em português.

P: Sim . Pode ser em português.

S10: Você disse “asking questions” e eu gosto de “answer questions”

P: alguém mais gostaria de falar?

(silêncio)

P: Dessas atividades listadas o que vocês fizeram durante a greve?

S10: Estudei os assuntos para a prova.

P: Fora os assuntos para a prova. O que fizeram?

S10: Eu gosto muito de vídeo.

P: Mas neste período, o que você fez? Viu algum filme?

S10: Eu coloco um filme e fico tentando entender.

S10: Você viu que filme esta semana?

S10: Este novo agora (Pausa) Amor de pecado?! (pausa). Não me lembro direito.

P: Aí você colocou o filme sem legenda?

S10: Não. Com a legenda em inglês e falava também em inglês.

S3: Com o áudio.

S10: É com o áudio.

S8: Eu gosto também de filmes.

P: Sim. Mas, esta semana específica?

S4: Não tive tempo

S1. Não, estava estudando inglês.

P: gostaria de ouvir de cada um agora. Vamos lá, dessa lista o que fizeram esta semana?

S4: Só ouvi músicas.

P: Fale pra gente uma música que você ouviu esta semana?

S4: Do Super Nova “Inside your soul”

S2: Estou estudando para as provas.

S9: Também estou estudando para as provas.

P: Quem mais desenvolveu alguma atividade durante o período de greve? (Silêncio). Vamos, então, voltar para o questionário. Há uma pergunta no final “Is there anything else that you like to do? Mais alguma coisa que gostam de fazer e que não consta na lista? Gostariam de acrescentar agora?

S7: Tenho uma outra idéia para a lista. Falar em inglês, pronunciar, gravar e depois ouvir e depois fazer a correção.

P: Ótima idéia. Quem acrescenta mais alguma coisa?

(silêncio)

Alunos: Não.

(Alunos falam ao mesmo tempo, se despedindo e falando entre si)

APÊNDICE S: Questionário 8 *Strength and weakness*

In a foreign language:

1. I am quite good at...
2. I am fairly good at ...
3. I am not so good at ...
4. I find it difficult to
5. Would you like to add any other comments?...

(Adaptado de SCHARLE; SZABÓ, 2000)

APÊNDICE T: Transcrição da gravação da discussão do questionário 8 *Strength and weakness*

O início da gravação deste encontro não ficou audível. Somente a partir deste momento é que a gravação ficou melhor:

P: O questionário de hoje é sobre *Strength and Weakness*. *Strength* refere-se aos seus pontos fortes na língua inglesa e *weakness* é o oposto. Esse questionário é bastante importante porque é com ele que vamos ficar conscientes daquilo que nós já estamos bem na língua inglesa e sobre aquilo que precisamos ainda melhorar. Você vai dizer o seguinte: “eu sou bom ou boa nisso”, “eu estou bem naquilo”, em seguida, “eu sou mais ou menos bom/boa nisso”, depois, “eu não sou tão bom em...”, “encontro dificuldade em...” e “preciso melhorar em ...” Gostaria que vocês respondessem o questionário, em seguida, como sempre fazemos, vamos discuti-lo.

(Alunos respondem o questionário em silêncio)

P: Observem que ao responder o questionário vocês podem ir percebendo seus pontos fortes e seus pontos fracos, os quais estão precisando melhorar e a partir daí o que fazer para melhorar. Em que você, por exemplo tem mais facilidade?

S6: Em vocabulário.

P: Você acredita que tem mais facilidade em memorizar vocabulário?

S6: É eu acho que sim.

P: Você acha que está melhor em vocabulário?

S6: É.

S3: Tenho mais facilidade com a gramática, com a leitura e a compreensão.

P: Gramática, leitura, compreensão, tudo isso você pode melhorar ainda mais sozinho, né?

S3: Sim.

S1: Também acho que podemos melhorar.

S2: Não tenho dificuldade em escrita.

S1: Eu também.

S5: Sou boa em tradução.

S8: Me considero bom no que se refere à resolução de exercícios gramaticais

S9: Eu também e tenho mais facilidade também em absorver novas palavras.

S10: Eu não sou boa em nada.

P: Não fale assim de você mesma. Claro que, pensando direitinha vai encontrar alguma coisa em que você se saia bem.

(alunos falam ao mesmo tempo)

S1: Quando ouço uma música e assisto a um filme só entendo palavras soltas.

S7: ouvir só no gravador é muito mais difícil do que quando ouvimos e assistimos na TV.

S4: Eles falam muito rápido. É muito difícil entender a conversação.

S3: Quando ouço a primeira vez tenho muita dificuldade, já da segunda vez fica mais fácil.

S7: Eu estou bem em pronúncia. Eu tenho facilidade em repetir o que as pessoas falam

P: Em que você não se considera bom?

S3: Não sou bom em listening e pronúncia. Um pouco de dificuldade em me expressar. Fica um pouco difícil. Quando vou me expressar, não acho a palavra certa e de montar frase. Fica um pouco difícil sair, falar aquilo que você queria dizer, falta a estrutura correta da frase.

S7: Isso acontece comigo também.

P: Isso é um processo natural que acontece com todos. Por exemplo, quando o professor faz perguntas para os alunos, sempre pensamos que a pergunta feita para o colega é mais fácil e sempre nos perguntamos: por que a minha pergunta é sempre a mais difícil?

S6: Isso é verdade!

P: Porque a pergunta é difícil só na minha vez? Por que é difícil? A literatura responde muito bem a tudo isso, uma vez que entra aí a questão afetiva. O filtro afetivo sobe. É esperado que você raciocine de maneira fria e isso nem sempre é possível, tudo isso...

S4: Você quer falar e a fala não sai, né?

S2: Comigo é assim: na minha vez eu começo, aí eu não consigo e fico uma pilha.

S1: Também, na minha vez quando estamos lendo um parágrafo, na minha vez eu digo: Ah, meu Deus! Como é difícil.

P: Isso acontece com todo mundo que está aprendendo uma língua estrangeira, não é só com vocês não. Parece que sempre a mais difícil é a sua. Agora me respondam o que vocês têm mais dificuldade?

S5: Entender. Quando estou ouvindo parece uma seqüência só que não termina nunca.

(Vários alunos concordam que têm dificuldade de compreensão auditiva e falam ao mesmo tempo)

P: S9 disse que tem dificuldade em compreensão auditiva e S10 também, ne?

S1: Eu disse isso também.

S6: Quando eu escuto, deixo muita coisa passar em branco, muita coisa mesmo, eu já peguei um filme... aquele que fala da viagem de...de...

P: Guliver?

S6: De... de... Robinson Crusoe. Tive muita dificuldade. Também não era um inglês moderno... se bem que... se eu pegar uma obra literária... creio que também terei dificuldades. O texto informativo...nele os parágrafos são mais curtos e a estrutura mais fácil.

P: Olha gente, o mesmo acontece com a pessoa que está aprendendo a língua portuguesa. Se você der um texto informativo para ela... este aluno terá mais facilidade do que um texto, por exemplo, de Machado de Assis.

(Alunos concordam: Sim.. Ah!..)

P: Em se tratando de língua portuguesa vocês sabem disso, não é? Mas em relação à língua inglesa, vocês se esquecem de tudo isso, não é? Vocês querem dar conta de tudo. Lembrem-se vocês estão começando, estão no segundo semestre, não é? Aprender é uma coisa gradativa, a medida em que você vai lendo, vai adquirindo vocabulário, vai...

S9: Quando eu fui ler Shakespeare foi horrível. Pensei assim: Não estou sabendo de nada. Pode? Foi horrível!

P: Como vocês estão começando é melhor que peguem textos mais elementares que Shakespeare, comece dos mais simples para os mais complexos.

S1: Eu encontro dificuldade em gramática.

S3:Eu não sou tão bom é na parte de interpretação quando a pessoa fala muito rápido, demoro um pouco para entender. Quando a professora está falando, mesmo, eu peço para ela falar de novo. Na parte de processar a idéia mesmo.

P: Até aqui, já está claro para a gente em que temos dificuldade. E daí? Fazer o quê? Por exemplo, se temos dificuldade em compreensão auditiva, o que podemos fazer para melhorar?

S8: Ouvir.

P: Isso, ouvir. Parece óbvio, mas é isso mesmo: ouvir. Mas, ouvir como?

S6: Podemos ouvir e completar.

P: Ouvir de que maneira? Que exercícios fazer para ouvir? Pensem em alguma coisa para que vocês possam fazer para conseguir ouvir melhor. (Pausa) Muitos disseram que estão com dificuldade em ouvir. Então, me digam o que fazer para melhorar?

S10: Com filmes. Eu mesma já tentei assistir um filme em português. Depois tentei entender em inglês. tive muita dificuldade, mesmo assim fico olhando. Comprei um DVD e estou tentando. Estou fazendo o possível. Tenho interesse, mas... estou correndo atrás, mas... Ave Maria.

P: O caminho é esse S10: é correr atrás, mesmo. É assim que os problemas vão se resolvendo. O importante é que você já está fazendo a sua parte... Sim. Além do que S10 fez, que foi a atividade com o filme, o que mais pode ser feito?

S3: Ouvir músicas internacionais. Tipo.. tem canais fechados que passam essas músicas.

P: Você pode também tentar ouvir a música. Você pode ouvir a primeira vez com a letra. Da segunda vez tenta preencher algum espaço. Há muitas possibilidades de estudo com música. Podem ir tentando... se a dificuldade for a fala? O que fazer? Se sua dificuldade for com relação à fala. O que pode ser feito, então?

S5: Conversar mais.

P: Exatamente. tente conversar com os colegas, em inglês, fora da sala de aula. Conversar com os colegas é importante porque muitas vezes vocês se sentem inibidos na frente da professora, né? Como já disseram aqui, né? Que sempre na sua vez de falar fica mais difícil. É sempre mais fácil para o colega, na sua vez é mais difícil. Então, tentem arrumar um horário fora, em grupos, ou mesmo em duplas. Vocês têm o mesmo nível, então não vão se sentir inibidos com o colega. Pode ser entre o intervalo de uma aula e outra. Há várias maneiras; arrumem um tópico para aquele dia. Podem falar do que estão sentindo naquele momento. Falem sobre a vida de vocês. Qualquer coisa. Podem comentar sobre seu cabelo, a roupa do colega, qualquer coisa, contanto que falem, pratiquem a língua. Sei que exigirá de vocês um esforço muito grande, não é? Vocês já fizeram isso quando aprenderam a língua portuguesa. Nós não nos lembramos disso, mas com certeza foi exigido de nós um esforço muito grande, não é? Você passou quanto tempo somente ouvindo antes de pronunciar uma só palavra? Quase um ano. Um ano só ouvindo...ouvindo. depois de um ano é que começou a falar. Então, é natural que ao aprender uma língua estrangeira, também, não falem com facilidade de um dia para outro, que tenham toda uma desenvoltura, até mesmo por sua estrutura fonológica. Você passa anos, anos falando somente em uma determinada língua, quando vai falar em outra, é natural que encontre alguma dificuldade. É normal.

S10: Eu acho que tenho medo quando pego um texto em inglês. Não consigo lê e entender em inglês. Eu tenho que ir traduzindo tudo para entender.

P: Então, como melhorar a leitura? Com a leitura mesmo. Com a leitura você amplia o vocabulário. O que podemos perceber até aqui? Que temos de correr atrás. Correr atrás mesmo. (pausa) Seguindo aí o questionário. O que vocês podem fazer para melhorar na aprendizagem da língua inglesa?

S7: Falar e ouvir.

S9: Preciso melhorar minha conversação e aumentar o vocabulário.

S1: Preciso também ampliar o vocabulário.

S10: Eu estou muito insegura em tudo e não sei mais o que fazer para melhorar. Estou totalmente insegura.

S4: Preciso melhorar em todos os aspectos.

P: E qual é o caminho?

S10: Dedicção, me dedicar mais.

P: É isso aí. Dedicção aos estudos. Se você agora já sabe, Por exemplo, que está bem ao OUVIR, vamos ver que outros aspectos precisam ser melhorados e investir nessa área. (Pausa) Eu gostaria que vocês não se esquecessem de fazer os diários, para me entregar toda segunda-feira. Os alunos que não me entregaram o diário relatando sobre o período da greve, por favor, me entreguem antes da próxima segunda-feira, certo? Não se esqueçam de relatar

tudo que acreditam ser importante, podem expressar sobre seus sentimentos, o que estão fazendo para melhorar na língua inglesa e tudo mais que queiram me dizer.

S8: Sobre a greve?

P: No sentido de, por exemplo, se você acha que praticou o inglês ou não. Houve prejuízo de alguma maneira com todos esses dias sem aulas?

S10: Posso escrever em português mesmo?

P: Sim (Pausa) Até segunda pessoal. Tchau. Obrigada.

(Alunos se despedem)

ANEXOS

ANEXO A: Teste – Estilos de aprendizagem

Read each statement and select the appropriate number response as it applies to you.

Often (3) sometimes (2) Seldom/Never (1)

Visual Modality

- I remember information better if write it down.
- Looking at the person helps keep me focused.
- I need a quiet place to get my work done.
- When I take a test, I can see the textbook page in my head.
- I need to write down directions, not just take them verbally.
- Music or background noise distracts my attention from the task at hand.
- I don't always get the meaning of a joke.
- I have trouble following lectures.
- I react very strongly to colors.
- I doodle and draw pictures on the margins of my notebook pages.
- Total

Auditory Modality

- My papers and notebooks always seem messy.
- When I read, I need to use my index finger to track my place on the line.
- I do not follow written directions well.
- If hear something, I will remember it.
- Writing has been difficult for me.
- I often misread words from the text- (e.g.,"then"for"them").
- I would rather listen and learn than read and learn.
- I'm not very good at interpreting an individual's body language.
- Pages with small print or poor quality copies are difficult for me to read.
- My eyes tire quickly, even though my vision check-up is always fine.
- Total

Kinesthetic/Tactile Modality

- I start a project before reading the directions.
- I hate to sit at a desk for long periods of time.
- I prefer first to see something done and then to do it myself.
- I use the trial and error approach to problem solving.
- I like to read my textbook while riding an exercise bike.
- I take frequent study breaks.
- I have a difficult time giving step-by-step instructions.
- I enjoy sports
- I use my hands when describing things.
- I have to rewrite or type my class notes to reinforce the material.

Total the score for each section. A score of 21 points or more in a modality indicates strength in that area. The highest of the 3 score indicates the most efficient method of information intake. The second highest score indicates the modality, which boosts the primary strength. For example, a score of 23 in the visual modality indicates a strong visual learner. Such a learner benefits from the text, from filmstrips, charts, graphs, etc. If the second highest score is auditory, them individual would benefit from audio tapes, lectures, etc. If you are strong kinesthetically, then taking notes and rewriting class notes will reinforce information.

Fonte: <http://www.mxctc.commnet.edu/clc/survey.htm>

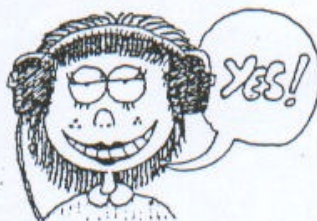
ANEXO B: Texto: *what kind of student are you?***What kind of student are you?**

Making a difference also implies in getting to know how you are as a student. People are different. Everyone has a style of studying, a favourite place to do homework, a time and pace.

Read about these students. Do you have anything in common with them? Who do you identify with? What kind of student are you?



I like to learn English words by hearing them, and in class I like conversations. When I have the chance, I enjoy talking to people in English. I don't enjoy grammar rules. My favourite place to do homework is in the living-room of my house.



I like to learn English by games or doing projects with my group. I also like to work in pairs and to watch videos, look at pictures, listen to cassettes. I like to go out with my friends and practice English when I can. I don't worry about mistakes. My favourite study place is at my friend's house in a group.



I like the teacher to explain everything to us. I want to write everything in my notebook and I like to have my own textbook. In class I like to learn by reading and I like to study grammar. I like to learn words by seeing them. I don't try to speak in English because I'm afraid of making mistakes.



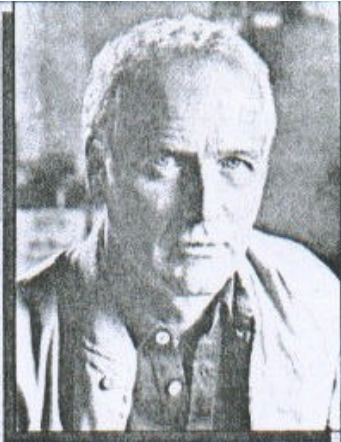
I like to study alone, by myself, and I like the teacher to let me find my mistakes. I like it when the teacher gives us problems to work on. I like grammar. I need my teacher to correct me. I don't like to speak to other people. At home I enjoy reading magazines and newspapers in English, in my bedroom or in the bathroom!

The two first students seem to have a general tendency in common: they usually enjoy communicating with people. They feel "relaxed" and don't worry about mistakes. They may improve their language learning if they spend more time thinking and practicing things like grammar, pronunciation, etc. They need to be more self-critical.

The other two types are more "analytic"; they feel it is very important to speak and write correctly all the time. They can improve their fluency if they try to speak more and not worry too much about their mistakes. They do not have to depend on the teacher all the time.

ANEXO C: Texto: *A taste for charity*

A TASTE FOR CHARITY



Name: Paul Newman
Place of Birth: Cleveland, Ohio
Most Famous Films: *Cool Hand Luke* (1967)
Butch Cassidy and the Sundance Kid (1969)
The Sting (1973)
The Color of Money (1986; won the Academy Award for Best Actor, 1987)

Interests: Cooking, writing poetry, and painting
Dislikes: When people think of him more for his blue eyes and good looks than for his talent
 When he has to talk about himself and answer the same questions over and over

Childhood Memories: Summer camp—the simple life, being close to nature and friends
Comments: "I've admired and appreciated the guy since I was twelve years old and in a movie theater." (Martin Scorsese, director)
 "He's got a great sense of humor." (Tom Cruise, co-star of *The Color of Money*)
 "I . . . think that in life we need to be a little like the farmer who puts back into the soil what he takes out." (Newman)

Paul Newman has had a long career as a famous movie star—he's played a leading man for 30 years, acted in over 45 films, and won an Oscar for Best Actor in 1987. He has been married to the actress Joanne Woodward since 1958 and has appeared together with her in films as well as directed her.

But there are many sides to Newman. He enjoys having a little risk in his life and is known for being a champion race-car driver. He has always liked to cook, and when friends loved his Christmas presents of homemade salad dressing, Newman decided to go into business. Begun in 1982, Newman's Own took off and became a success. Soon spaghetti sauce, popcorn, and lemonade were added, all carrying the familiar drawing of Newman's smiling face on their labels. Even Burger King restaurants serve the salad dressings.

Paul Newman believes in helping other people. All the profits from his successful food business are donated to charity. A charity close to his heart is The-Hole-in-the-Wall-Gang Camp for children with cancer and other serious diseases, which he began in 1988. This is a place where children can get away from the hospital atmosphere for two weeks and pretend they are living in the Wild West during the time of the American cowboy.

1. Read the article. Then scan it and find the words for:

- four occupations.
- four things to eat or drink.
- a holiday.

2. Look at the article again and find this information:

- the things Paul Newman likes to do in his free time.
- the year Paul Newman won an Academy Award.
- Newman's wife's name and occupation.
- the name of Paul Newman's camp for sick children.

3. Are there any important charities in your country?

Do people in your country give money and time to charities?

ANEXO D: Canção: *Wherever you will go*

WHEREVER YOU WILL GO

THE CALLING

So lately, I've been wonderin
 Who will be there to take my **place**
 When I'm gone, you'll need love
 To light the **shadows** on your face
 If a great **wave** shall fall
 It would fall upon us all
 And between the sand and **stone**
 Could you make it on your own

[Chorus:]

If I could, then I would
 I'll go wherever you will go
 Way up high or down low
 I'll go wherever you will go

And maybe, I'll **find out**
 The way to make it back someday
 To **watch** you, to guide you
 Through the darkest of your days
 If a great wave shall fall
 It would fall upon us all
 Well I **hope** there's someone out there
 Who can bring me back to you

[Chorus]

Runaway with my heart
 Runaway with my hope
 Runaway with my love

I know now, just quite how
 My **life** and love might still go on
 In your heart and your **mind**
 I'll stay with you for all of time

[Chorus]

If I could **turn back** time
 I'll go wherever you will go
 If I could **make** you mine
 I'll go wherever you will go

ANEXO E: Canção *With arms wide open*

WITH ARMS WIDE OPEN

Creed

Well I just _____ the news today heart () heard ()
 It seems my life is going to change
 I _____ my eyes, begin to pray close () closed ()
 Then tears of joy stream down my face
 With arms wide open
 Under the sunlight
 Welcome to this place
 I'll show you everything
 With arms wide open
 With arms wide open
 Well I don't know if I'm ready
 To be the man I have to be
 I'll take a breath, I'll take her by my side
 We stand in all, we've _____ life created () creature ()

 With arms wide open
 Under the sunlight
 Welcome to this place
 I'll show you everything
 With arms wide open
 Now everything has _____ chance () changed ()
 I'll show you love
 I'll show you everything
 With arms wide open
 With arms wide open
 I'll show you everything ...oh yeah
 With arms wide open..wide open

 If I _____ just one wish had () have ()
 Only one demand
 I hope he's not like me
 I hope he understands
 That he can take this life
 And hold it by the hand
 And he can greet the world
 With arms wide open...
 With arms wide open
 Under the sunlight
 Welcome to this place
 I'll show you everything
 With arms wide open
 Now everything has changed
 I'll show you love I'll show you everything

ANEXO F: Texto: *Where do babies come from?*

Como nascem os bebês?

- "Papai, como é que nascem os bebês?"

É a pergunta mais natural do mundo. No entanto, quando é feita, sempre pega o pobre pai ou mãe completamente desprevenido.

É o que é pior: freqüentemente, as crianças têm o dom de colocar esta questão em meio a uma numerosa platéia que, interrompida com uma dúvida de tal magnitude, emudece à espera da resposta esclarecedora. Af, naturalmente, segue-se toda a sorte de clichês tão idiotas quanto irritantes que não satisfazem nem mesmo a quem está respondendo:

- Quando você crescer eu explico
- Pergunte para sua mãe (ou seu pai)
- Isso não é assunto de criança
- Você é muito pequeno para entender
- Ainda não lhe ensinaram isto na aula de biologia!?
- É quando o ovínho encontra a sementinha...

Uma verdadeira afronta à inteligência de qualquer criança. Que, na maioria das vezes, está interessada apenas em uma resposta satisfatória, interessante, que lhe sacie a curiosidade. Todos nós deveríamos ser craques em responder a isto, uma vez que sabemos ser esta uma dúvida tão inevitável e previsível quanto a própria morte. É uma das raras ocasiões em que uma pergunta nos é feita com tanta candura e, embora em momentos imprevisíveis, o assunto seja perfeitamente natural e fácil de ser desenvolvido.

O que já não acontece com outras perguntas que, muitas vezes, se nos apresentam ao longo da vida, deixando-nos literalmente embasbacados ou sem ação. Talvez seja apenas uma questão de mais ou menos malícia. Ou de, realmente, ensaiar a resposta. No entanto, quem já não se viu em um tremendo aperto diante de perguntas (às vezes) bem intencionadas, formuladas quase sem querer como:

- Por que hoje você não está conseguindo?
- Em que você gastou o dinheiro?
- De onde veio esse brinco?
- Você quer casar comigo?
- Por que você não gosta da minha mãe?
- Quanto você está ganhando?
- Você se lembra de mim?
- Quanto custou?
- Por que o seu ramal não estava atendendo?
- Como é que ainda não saiu a sua promoção?

Pois é. Diante destas, explicar como são fabricados os bebês é realmente moleza. E já que estamos falando nisso, convém prestar sempre atenção para que não nos tornemos inconvenientes. Só para lembrar, aqui vão mais algumas frases que podem comprometer seriamente qualquer evolução de relacionamento, negócios e até uma simples conversa:

- Você está grávida?
- É seu marido?
- Você ainda está casada?
- É verdadeira ou bijuteria?
- É seu filho?
- Você fez plástica?

E, antes de pensar em formulá-las, lembre-se do velho e sábio provérbio popular que afirma:

"Falar é prata, calar é ouro." ■



Where do babies come from?

"Dad, where do babies come from?"

This is the most natural question in the world. Nevertheless, whenever it comes up, moms or dads are never prepared.

What is even worse: very often children have the talent of making the question right in the middle of a crowd which, having been interrupted by such a major doubt, remains in silence waiting for the enlightening answer. What follows usually are all kinds of silly and irritating clichés that do not even satisfy the one who is answering:

- I'll explain it when you grow up
- Ask your mother (or father)
- It's none of your business
- You are too little to understand
- Haven't they explained it to you in Biology yet?
- When the little egg meets the little seed...

A true insult to the intelligence of any child. And all he or she usually wants is a reasonable, interesting answer that may satisfy his or her curiosity. We all should be an ace at answering this question, since we all know this is a doubt as sure and predictable as death itself. This is a truly rare occasion on which a question is made so candidly and, although the moment is unpredictable, the subject is perfectly natural and can be easily explained.

That is not the case with other questions that are often presented to us during our lifetime and leave us dumbfounded and wordless. Perhaps it simply is a matter of more or less malice. Or of really rehearsing the answer. However, have you never been jammed by (sometimes) well-meaning questions, issued without second thoughts, such as:

- Why aren't you up to it today?
- What have you spent the money on?
- Where did you get this earring from?
- Do you want to marry me?
- Why do you dislike my mother?
- How much are you making?
- Do you remember me?
- How much did it cost?
- Why didn't your extension answer?
- How come you haven't got your promotion yet?

Compared to these it really is a piece of cake to explain where babies come from. And since we are talking about it: it is important always to pay attention not to be inconvenient. Just to remember, here are some more sentences that can seriously jeopardize the evolution of any relationship, business or even a simple conversation:

- Are you pregnant?
- Is it your husband?
- Are you still married?
- Is it jewelry or fake?
- Is it your son?
- Did you get plastic surgery?

So, before you even think of voicing them, remember the old and wise saying that goes:

"Speaking is silver, silence is gold." ■

Por/by Claudia Matarazzo,

jornalista, autora de livros sobre comportamento como "Etiqueta sem Frescura" e "Gafe não é Pecado"

journalist, author of a number of books on etiquette like "Etiqueta sem Frescura" (Careless etiquette) and "Gafe não é Pecado" (A blunder isn't a sin)

ANEXO G: Canção: *More to life*

MORE TO LIFE

Stancie Orrico

I've got it all, but I feel so deprived
 I got up, I come down and I'm emptier inside
 Tell me what is this thing that I feel like I'm missing
 And why can't let it go

CHORUS:

There's gotta be more to life...
 Than chasing down every temporary high to satisfy me
 Cause the more that I'm ...
Trippin' out thinkin' there must be more to life
 Well it's life, but I'm sure... there' gotta be more
 (Than wanting more)

I've got the time and I'm wasting it slowly
 Here in this moment I'm half-way out the door
 Onto the next thing. I'm searching for something that's missing

CHORUS

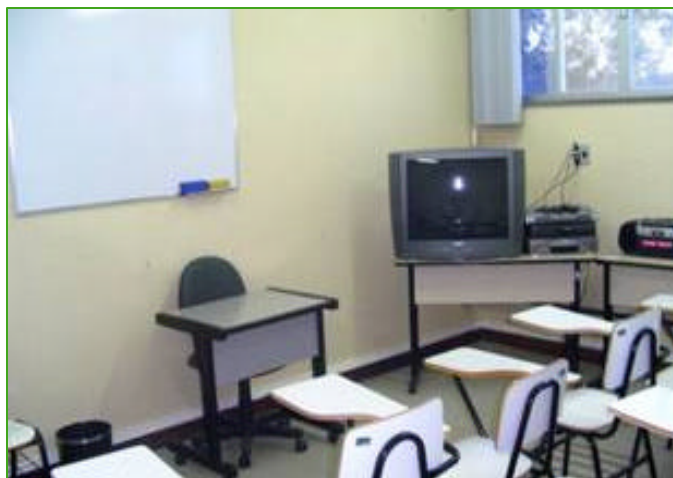
I'm wanting more
 I'm always wanting on something other than this
 Why am I feelin' like there's something I missed...
 Always... Always...

CHORUS – repeat twice

More to life
 There's gotta be more to life (more to life)
 There's gotta be more to life (more to life)
 More to life

ANEXO H: FOTOS DO CAALE

Sala 1
Áudio-Visual

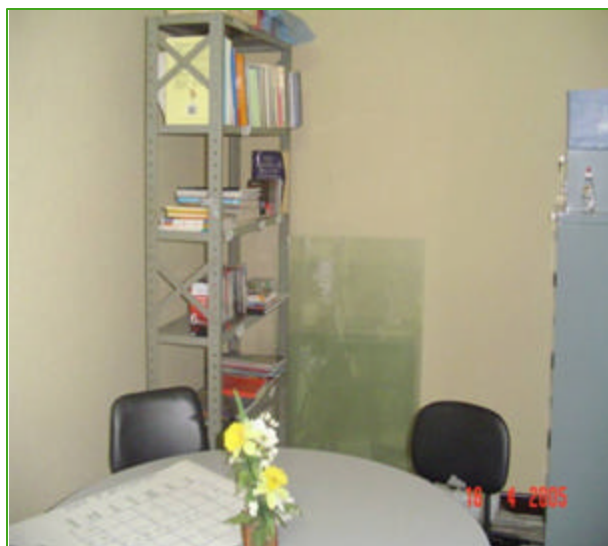


Sala 2: Laboratório de línguas



Sala 3: Leitura

Recepção



ANEXO I: Canção: MORE THAN WORDS – Extreme

Saying I love you
Is not the words I want to hear from you
It's not that I want you
Not to say, but if you only knew
How easy it would be to show me how you feel
More than words is all you have to do to make it real
Then you wouldn't have to say that you love me
Cos I'd already know

What would you do if my heart was torn in two
More than words to show you feel
That your love for me is real
What would you say if I took those words away
Then you couldn't make things new
Just by saying I love you

More than words

Now I've tried to talk to you and make you understand
All you have to do is close your eyes
And just reach out your hands and touch me
Hold me close don't ever let me go
More than words is all I ever needed you to show
Then you wouldn't have to say that you love me
Cos I'd already know

What would you do if my heart was torn in two
More than words to show you feel
That your love for me is real
What would you say if I took those words away
Then you couldn't make things new
Just by saying I love you

More than words