

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

BRENO DE CAMPOS BELÉM

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA NA
PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS DE LICENCIATURA
INTENSIVA EM INGLÊS**

BELÉM
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

BRENO DE CAMPOS BELÉM

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA NA
PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS DE LICENCIATURA
INTENSIVA EM INGLÊS**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a integralização do mestrado em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

BELÉM

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

BRENO DE CAMPOS BELÉM

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA NA
PRODUÇÃO ORAL DOS ALUNOS DE LICENCIATURA
INTENSIVA EM INGLÊS**

Data da defesa: 27 de agosto de 2012

Conceito: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva – Orientadora
Universidade Federal do Pará
Presidente

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás
Membro externo

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará
Membro interno

Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará
Suplente

Dedico este trabalho a todos os cursos de graduação em modalidade intensiva de Licenciatura em Língua Inglesa da UFPA.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a elaboração e finalização deste trabalho:

Agradeço primeiramente à minha professora orientadora Walkyria Magno e Silva por todos os momentos que me deu a motivação e apoio necessários para a realização desta pesquisa. Obrigado por ter sido um marco importante na minha vida acadêmica e profissional. Obrigado também por ter me mostrado a real importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. A paixão e competência com que suas orientações me eram repassadas transformaram-se em dedicação e comprometimento pela realização deste estudo.

À minha avó materna Maria Annita e ao meu pai Américo que me educaram e criaram da melhor forma possível, ensinando-me os valores da vida, e que hoje me acompanham na paz do espírito.

À minha mãe Maria da Salette que sempre está presente nos momentos que preciso e que sempre me apoiou em todas as decisões que tomei em prol da minha profissionalização.

Ao meu irmão Marcus, por todo o suporte dado quando precisei.

Ao Carlos Adalberto Cabral, amigo iluminado, por estar ao meu lado em todos os momentos, bons e ruins, compreendendo-me e ajudando-me. Obrigado por tudo.

Ao André Diniz, por toda colaboração dada desde o início do processo, mostrando-se uma pessoa íntegra e solidária.

À Silvia Benchimol, por toda demonstração de amizade e companheirismo, por ter sido minha parceira incansável nesta jornada e ter me ensinado, em tão pouco tempo grandes lições pessoais, profissionais e acadêmicas. Obrigado por ter sido minha ZDP +2.

Aos meus professores do Curso de Mestrado, Gessiane Picanço, Sidney Facundes, Thomas Fairchild, Walkyria Magno e Silva, Maria Eulália Sobral Toscano e Myriam Cunha, por todos os ensinamentos compartilhados nas disciplinas ministradas e por mim assistidas, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores José Carlos Cunha e Thomas Fairchild que participaram da banca de qualificação, por todas as considerações feitas para a melhoria deste trabalho.

À Karina Gaya e Ciléia Menezes, por terem me guiado em muitos momentos em que eu me sentia perdido e por terem me mostrado a paixão pelo ensino da língua inglesa desde que nos conhecemos.

A todos os ex-orientandos da professora Walkyria Magno e Silva, especialmente Ednardo Duarte, Johwyson Rodrigues, Kelly Gaignoux, Larissa Dantas, Marcus Araújo e Maria Clara Matos que contribuíram inconscientemente para a minha autonomização na construção deste trabalho com suas dissertações.

Ao meu colega de trabalho e amigo Marcus Alexandre Carvalho por ter me auxiliado no primeiro momento da coleta de dados desta pesquisa.

Às minhas amigas Tatiana Silva, Daniely Silva, Adriana Moreira e Adinéia Mendonça por terem me acompanhado e compartilhado bons momentos nesta jornada acadêmica.

Agradeço especialmente a todos os alunos que participaram desta pesquisa.

A Leonel e Ramon, meus conselheiros espirituais, obrigado por me acompanharem e me aconselharem sempre que preciso.

A Deus, por ter me dado o dom da gratidão. Por ter me concedido também luz e força para continuar minha jornada.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire, 1996.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo averiguar de que forma os acadêmicos do curso de licenciatura em língua inglesa, em caráter intensivo do Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará, apreendem práticas autônomas, utilizando as estratégias de aprendizagem para melhoria da prática oral. No retorno à academia, depois dos períodos sem aulas, os alunos relatam sentirem-se incapazes de participar efetivamente das aulas expondo suas ideias oralmente. Deste modo, a proposta desta pesquisa é atuar em prol de mudanças que levem a um aprimoramento das práticas de produção oral por meio da instrução das estratégias de aprendizagem. A metodologia utilizada é a pesquisa ação de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de narrativas, questionários e entrevistas semi-estruturadas. Participaram desta pesquisa oito de 24 alunos. Eles cursavam o segundo ano da graduação. A coleta de dados foi realizada nos períodos de julho e agosto de 2011 e janeiro e fevereiro de 2012. Os resultados mostraram que a instrução das estratégias foi relevante para que os alunos se tornassem mais conscientes e mais proficientes na prática da oralidade durante e após o período sem aulas. Além disso, alguns alunos passaram a utilizar outras estratégias de maneira autônoma. Alguns deles também passaram a ensiná-las a outros aprendentes. Outros alunos continuaram utilizando as mesmas estratégias anteriores à instrução.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia, estratégias de aprendizagem, aprendizagem da habilidade oral em inglês.

ABSTRACT

The present work aims at investigating in which way the students of Letters majoring in English, of an intensive course at Universidade Federal do Pará – Altamira, apprehend autonomous practices, making use of learning strategies to improve oral performance. When they come back to the academy, after the periods without classes, the students say they feel unable to have an effective oral participation during classes. Thus, when coming back to the university, after the periods without classes, the students feel incapable of participating effectively in class orally exposing their ideas. This way, the purpose of this research is to give instructions to the learners, so that they can improve their oral skills practices through the use of learning strategies. The methodology in this research is action research with a qualitative approach. The data were collected by means of narratives, questionnaires, and semi-structured interviews. Eight out of 24 students participated of this research. They were at the second year of the course. The data were collected during July and August, 2011 and January and February, 2012. The results showed that the strategies instruction was relevant to students so that they could become more aware and more proficient of the oral practice during and after the period without classes. In addition, some students began to use other strategies autonomously than those already used before. They also started teaching strategies to other learners. Some students revealed they remained with the use of the same strategies that they had already used.

KEY-WORDS: Autonomy, learning strategies, English oral skill learning.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
I	CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1	Estratégias de aprendizagem	14
1.1.1	Definições	15
1.1.2	Taxonomias	17
1.1.3	Ensino de Estratégias	23
1.2	Autonomia	25
1.2.1	Definições	26
1.2.2	Professor	29
1.2.3	Aprendente	31
1.3	Oralidade em língua estrangeira	32
1.3.1	Ensino	37
1.3.2	Aprendizagem	39
II	CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	44
2.1	Objetivos e perguntas de pesquisa	44
2.2	Tipo de pesquisa	45
2.3	Contexto e duração da pesquisa	45
2.4	Participantes da pesquisa	46
2.5	Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta de dados	47
2.6	Instrução das estratégias	49
2.7	Procedimentos de análise	49
III	CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
3.1	Estratégias de aprendizagem para a produção oral utilizadas autonomamente pelos aprendentes	51
3.1.1	As estratégias de A1	51
3.1.2	As estratégias de A2	56
3.1.3	As estratégias de A3	59
3.1.4	As estratégias de A4	65
3.1.5	As estratégias de A5	69
3.1.6	As estratégias de A6	73

		11
3.1.7	As estratégias de A7	74
3.1.8	As estratégias de A8	76
3.1.9	Compilação das estratégias	78
3.2	A mudança no repertório de estratégias após a instrução	84
IV	CONCLUSÃO	90
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXOS	97
	Anexo A – Quadro de estratégias diretas proposto por Oxford	98
	Anexo B – Quadro de estratégias indiretas proposto por Oxford	100
	APÊNDICES	102
	Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	103
	Apêndice B – Solicitação das narrativas	104
	Apêndice C – Roteiro de entrevista	105
	Apêndice D - Questionário	106
	Apêndice E – Cronograma de instrução das estratégias	107
	Apêndice F – Descrição das estratégias diretas e indiretas	110

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de língua estrangeira envolve normalmente quatro habilidades sendo duas de insumo e duas de produção. Durante minha atividade profissional sempre me preocupei e me interessei pela produção oral, pois ela requer um cuidado maior em contextos de língua estrangeira. Além disso, alunos relatam que sentem dificuldade nesta habilidade por ela demandar competências específicas que precisam ser adquiridas ao longo do processo de aprendizagem.

Tive a oportunidade de ingressar no curso de licenciatura em língua inglesa na cidade de Bragança em modalidade intensiva com boa proficiência oral. Na ocasião, pude observar alguns comportamentos dos aprendentes em relação à aprendizagem e, por consequência, à produção oral. Em um período de quatro anos de curso, algumas ocorrências me chamaram atenção, como, por exemplo, a motivação de alguns alunos para a aprendizagem, a pouca disposição deles para a produção oral; comportamentos autônomos ao longo do período letivo e no não-letivo; evasão de alunos do curso por não corresponderem oralmente às demandas das disciplinas; depoimentos de insatisfação ou fracasso na aprendizagem; falta de orientação para a melhor apropriação da produção oral. Na tentativa de investigar esses processos em minha turma de graduação, iniciei no último período do curso a pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob a luz das teorias da motivação e da autonomia, buscando saber se os aprendentes mais bem-sucedidos eram mais motivados e mais autônomos. Em um estudo de caso obtive respostas que me fizeram refletir sobre esse contexto de aprendizagem, pois muitos deles se mostravam insatisfeitos e desmotivados quanto à produção oral.

Objetivando aprofundar meus estudos acerca da produção oral, comecei a coletar referências que pudessem me ajudar a compreender melhor este processo. Nesse estudo, observei que há a possibilidade de instrução de estratégias de aprendizagem para a melhor apropriação da habilidade oral. Então, refleti sobre a questão de o aprendente ser mais autônomo quanto a sua habilidade oral se ele for instruído em como praticá-la.

Ao iniciar minhas atividades como professor do curso de Licenciatura em Língua Inglesa do Campus de Altamira, percebi que os aprendentes também apresentam esse problema. Diante disso, proponho aqui o estudo e a investigação das estratégias de aprendizagem, autonomia e produção oral desses aprendentes.

Como objetivo geral desta pesquisa, busco compreender de que maneira as estratégias de aprendizagem podem aprimorar o processo de apropriação da produção oral dos

alunos da Graduação Intensiva em Inglês do Campus de Altamira. Os objetivos específicos são de duas ordens. O primeiro foi observar de que forma os aprendentes fazem o uso de estratégias de aprendizagem para melhorar a habilidade de produção oral. O segundo foi incrementar o uso de estratégias pelos alunos por meio da instrução.

Este estudo visa responder às seguintes perguntas:

1. O que os aprendentes já faziam para apropriar-se da habilidade de produção oral?;
2. De que forma a instrução sobre o uso de estratégias pode contribuir para a apropriação da habilidade de produção oral?

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica e é subdividido em três partes. Na primeira parte discorro sobre as estratégias de aprendizagem, as definições dadas por estudiosos e suas respectivas taxonomias; além disso, abordo questões sobre o ensino de estratégias e suas implicações na aprendizagem. No segundo momento deste capítulo, destaco estudos sobre a autonomização no processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como o papel do professor e do aprendente nessa autonomização. Em seguida, discorro sobre a oralidade em língua estrangeira e teço reflexões sobre o ensino e a aprendizagem desta habilidade.

No segundo capítulo apresento a metodologia deste estudo, bem como os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Apresento também a razão de escolher a pesquisa-ação, o contexto de sua realização, a duração e os participantes da pesquisa. Ademais, discorro sobre os instrumentos que utilizei para realizá-la, descrevendo como coletei os dados, e os procedimentos para a análise desses dados.

O terceiro capítulo é destinado à apresentação, discussão e análise dos dados coletados durante a pesquisa. Neste capítulo, mostro como se deu a apropriação das estratégias de aprendizagem para a produção oral e de que forma elas modificaram o comportamento autônomo dos aprendentes ao longo do processo de instrução e depois dele.

Na conclusão retomo as perguntas de pesquisa, apresentando os resultados decorrentes da análise das narrativas de acordo com o comportamento dos alunos em relação ao uso autônomo de estratégias de aprendizagem para a produção oral. Em seguida, discorro sobre os resultados obtidos depois da instrução e suas implicações para a continuidade do uso das estratégias nos períodos sem aulas. Finalmente relato as limitações deste estudo e faço sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasou esta pesquisa. Ele está dividido em três subcapítulos. No primeiro, encontra-se a conceituação de estratégias de aprendizagem, algumas das diferentes taxonomias propostas para essas estratégias na visão dos teóricos e o papel do professor no ensino das estratégias. No segundo, apresento algumas conceituações de autonomia e exponho novos papéis do professor e do aluno no processo de autonomização. Neste segundo subcapítulo, proponho também uma reflexão sobre como criar condições para a autonomia e a importância da negociação neste processo. Em seguida, discorro a respeito da produção oral, de seu ensino e de sua aprendizagem.

1.1 As estratégias de aprendizagem

Apresento a seguir os estudos das estratégias de aprendizagem desde o primeiro trabalho de Rubin (1987) e as definições de estratégias de aprendizagem de acordo com diferentes autores. Ademais, apresento as taxonomias de cada um desses teóricos a respeito das estratégias, focalizando Oxford (1990) como sendo a estrutura base deste trabalho. Foi essa taxonomia que despertou o interesse de investigar os sujeitos desta pesquisa tanto nos períodos em que estão em aula, quanto nos períodos que não estão em sala de aula aprendendo com o professor. Exponho também algumas discussões de autores que defendem o ensino das estratégias de aprendizagem, ou como alguns chamam, estratégias de estudo e seus benefícios para a aprendizagem.

1.1.1 Definições

Desde o pioneiro trabalho de Rubin em 1975 intitulado “O que o bom aprendiz de línguas pode nos ensinar¹”, tiveram sequência as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem no ensino e aprendizagem de línguas (RUBIN, 1987; WENDEN, 1987; O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990). Apesar de a literatura referente às estratégias de aprendizagem ser numerosa, há uma variedade de definições devido a diferentes visões que os autores têm. Alguns termos como: técnicas, táticas, habilidades de aprendizagem, procedimentos de solução de problemas já foram mencionados ao definir as estratégias de aprendizagens.

Segundo Wenden (1987), as estratégias de aprendizagem referem-se a comportamentos que os aprendentes normalmente utilizam para regular a aprendizagem da segunda língua ou língua estrangeira.

Rubin (1987, p. 19) define as estratégias de aprendizagem como “uma série de operações, passos, planos, e rotinas que são utilizados pelos aprendentes para facilitar a obtenção, armazenamento e o uso das informações, isto é, o que os aprendentes **fazem** para aprender e **fazem para** regular a aprendizagem” (grifo da autora)². Sendo assim, considera-se que as estratégias de aprendizagem têm o propósito de melhorar a aprendizagem e o sucesso nessa aprendizagem pode ser atribuído a aspectos cognitivos e metacognitivos com os quais os aprendentes se engajam.

O’Malley e Chamot (1990) afirmam que as estratégias de aprendizagem são maneiras de processar a informação para melhorar a compreensão, a aprendizagem ou a retenção da informação. Estes autores defendem a ideia de que a cognição é um aspecto fundamental na aprendizagem de línguas, pois, para que a aprendizagem seja bem-sucedida, é necessário entender como a língua é armazenada na memória e como este processo resulta na produção e compreensão da linguagem. Weinstein e Mayer (apud O’MALLEY; CHAMOT 1990, p. 43) acrescentam o termo intencionalidade ao defender que as estratégias de aprendizagem “têm como objetivo a facilitação da aprendizagem e são intencionais por parte do aprendiz”³.

¹ No original: What the “Good Language Learner” Can Teach Us.

² No original: “any set of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information, that is what learners do to learn and do to regulate their learning”. Esta e todas as demais traduções de citações do inglês são de minha responsabilidade.

³ No original: “Learning strategies (...) have learning facilitation as a goal and are intentional on the part of the learner”.

De acordo com Oxford (1990, p. 8), as estratégias de aprendizagem são “ações específicas tomadas pelos aprendentes para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-direcionável, mais eficaz e mais transferível para novas situações”⁴. A autora também afirma que as estratégias de aprendizagem ajudam os aprendentes a participar de forma ativa em situações de comunicação autêntica. Segundo Oxford (1990, p. 9), suas principais características são [que elas]:

1. Contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa.
2. Permitem que os aprendentes se tornem mais autodirigidos.
3. Expandem o papel dos professores.
4. São orientadas para a resolução de problemas.
5. São ações específicas tomadas pelos aprendentes.
6. Envolvem muitos aspectos do aprendente, não somente o cognitivo.
7. Dão suporte à aprendizagem tanto direta quanto indiretamente.
8. Não são sempre observáveis.
9. São frequentemente conscientes.
10. Podem ser ensinadas.
11. São flexíveis.
12. São influenciadas por uma variedade de fatores.⁵

Identifico-me com a definição proposta por Oxford (1990), pois vejo a possibilidade de o aprendente se tornar mais autodirigido, contribuindo para a sua autonomização na aprendizagem. Quando este aprendente percebe que está aprendendo, fazendo uso de estratégias de aprendizagem adequadas, torna-se também mais motivado a aprender. Além disso, segundo a autora, as principais características das estratégias de aprendizagem levam o aprendente a participar de forma mais ativa em situações de comunicação autêntica.

Como este trabalho está centrado na produção oral do aprendente, com vistas a situações de comunicação, o conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem serão de primordial importância para a realização desta pesquisa.

⁴ No original, “Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations”.

⁵ No original: “1. Contribute to the main goal, communicative competence.
2. Allow learners to become more self-directed.
3. Expand the role of teachers.
4. Are problem-oriented.
5. Are specific actions taken by the learner.
6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. Support learning both directly and indirectly.
8. Are not always observable.
9. Are often conscious.
10. Can be taught.
11. Are flexible.
12. Are influenced by a variety of factors”.

1.1.2 Taxonomias

É relevante mencionar que os teóricos acima citados sugerem taxonomias diferentes para as estratégias de aprendizagem. Rubin (1987) aponta a existência de três tipos de estratégias que podem contribuir direta ou indiretamente para a aprendizagem de línguas: as de aprendizagem, as comunicativas e as sociais. A autora define-as como sendo “estratégias que contribuem para o desenvolvimento do sistema linguístico que o aprendente constrói e afeta diretamente a aprendizagem”⁶ (RUBIN, 1987, p. 23). Já as comunicativas não se referem a estratégias de aprendizagem de forma direta, pois elas são utilizadas pelo aprendente para manter sua participação na conversa. O uso desse tipo de estratégia faz com que o aprendente possa “obter o significado ou esclarecer a intenção do falante”⁷ (RUBIN, 1987, p. 25). Em relação às sociais, Rubin (1987) afirma que elas são ativadas quando os aprendentes buscam oportunidades e se engajam na prática de seu conhecimento com outras pessoas. Essas estratégias não contribuem para a aprendizagem por si só, visto que elas “simplesmente colocam o aprendente em um ambiente onde a prática é possível”⁸ (RUBIN, 1987, p. 27).

Vejam na sequência como O’Malley e Chamot (1990, p. 46) classificam as estratégias de aprendizagem:

⁶ No original, “Strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly”.

⁷ No original, “Getting meaning across or clarifying what the speaker intended”.

⁸ No original: “They merely put the student in an environment where practice is possible”.

<i>Classificação Genérica da Estratégia</i>	<i>Estratégias Representativas</i>	<i>Exemplos</i>
Estratégias Metacognitivas	Atenção Seletiva Planejamento Monitoramento Avaliação	Focar em aspectos especiais de tarefas de aprendizagem, como em planejar para escutar por palavras chaves ou frases. Planejar a organização de discurso escrito ou falado. Ficar atento a uma tarefa, à compreensão da informação que deve ser lembrada, ou à produção enquanto ela está ocorrendo. Verificar a compreensão depois de completar uma atividade de linguagem receptiva, ou avaliar a produção linguageira depois que ela aconteceu.
Estratégias Cognitivas	Ensaio Organização Inferência Resumo Dedução Imaginação Transferência Elaboração	Repetir os nomes dos itens ou objetos a serem lembrados. Agrupar e classificar palavras, terminologia, ou conceitos, de acordo com seus atributos semânticos e sintáticos. Usar informações do texto para descobrir significados de novos itens linguísticos, prever resultados, ou completar partes que faltam. Sintetizar o que alguém escutou para ter certeza de que a informação foi retida. Aplicar regras para o entendimento da língua. Usar imagens visuais (gerais ou atuais) para entender e lembrar novas informações verbais. Usar informações linguísticas que sabe para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem. Conectar ideias contidas em informações novas ou integrar novas ideias com informações que já sabe.
Estratégias Sociais/Afetivas	Cooperação Perguntar para esclarecer Autoconversa	Trabalhar com os colegas para resolver um problema, agrupar informações, verificar notas ou obter um retorno em uma atividade de aprendizagem. Requerer do professor ou de colegas explicações adicionais, parafrasear ou dar exemplos. Usar o redirecionamento mental do pensamento para assegurar-se que uma atividade de aprendizagem será bem-sucedida ou para reduzir a ansiedade sobre uma tarefa.

Quadro 2: Quadro de Estratégias de Aprendizagem proposto por O'Malley e Chamot (1990, p.46).

Neste quadro pode-se verificar que a classificação de O'Malley e Chamot (1990) é mais completa que a de Rubin (1987) ao considerar que as estratégias são de total responsabilidade do aprendente e o meio no qual ele está inserido também faz parte do processo. As estratégias propostas por O'Malley e Chamot (1990) apresentam um aspecto primordial para um melhor entendimento da aprendizagem de línguas: a cognição e a metacognição. A descrição e a interrelação de teorias da cognição propostas por Anderson (apud O'MALLEY; CHAMOT, 1990) teve como foco descrever como a informação é armazenada e recuperada em um processo contínuo. Entretanto, "se o propósito de alguém é facilitar o ensino e a aprendizagem, há vantagens em isolar os componentes processuais

mentais que podem ser repartidos para os aprendentes como formas de tornar a aprendizagem mais eficaz”⁹ (ANDERSON apud O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 42).

Oxford (1990), por sua vez, explica cada estratégia e depois sugere quais habilidades podem ser praticadas com cada uma delas. As estratégias apresentadas são divididas em duas grandes classes: estratégias diretas e indiretas. Cada uma dessas classes são subdivididas em três. As estratégias diretas são divididas em estratégias de memória, cognitivas e de compensação. As indiretas dividem-se em estratégias sociais, afetivas e metacognitivas. As subdivisões têm suas próprias definições e características.

Segundo Oxford (1990), as estratégias diretas são aquelas envolvidas diretamente na aprendizagem da língua e as indiretas são aquelas que ajudam a levar em frente o processo de aprendizagem.

Dentro do grupo de estratégias diretas, as estratégias de memória são caracterizadas como estratégias de armazenamento e recuperação de informações como, por exemplo, quando o aprendente cria conexões mentais e faz uso de sons e imagens. As estratégias cognitivas referem-se à compreensão e produção do aprendente durante a manipulação da língua. As de compensação auxiliam o aprendente na compreensão e/ou produção da língua alvo, mesmo que este tenha dificuldades ou limitações no estágio em que se encontra.

No seguinte quadro, observa-se a divisão das estratégias diretas proposta por Oxford (1990) e como ativá-las:

ESTRATÉGIAS DIRETAS	
TIPO DE ESTRATÉGIA	COMO ATIVAR
1. Estratégias de memória	1.1. Criar conexões mentais 1.2. Fazer uso de imagens e sons 1.3. Revisão 1.4. Empregar ação
2. Estratégias cognitivas	2.1. Praticar 2.2. Receber e enviar mensagens 2.3. Analisar e raciocinar 2.4. Criar estrutura para insumo e produção.
3. Estratégias de Compensação	3.1. Adivinhar de forma inteligente na escuta e na leitura 3.2. Superar limitações na fala e na escrita

Quadro 3: Quadro parcial¹⁰ de estratégias diretas proposto por Oxford.

⁹ No original: “If one’s purpose is to facilitate learning and teaching, there are advantages to isolating component mental processes that can be imparted to learners as ways to make learning more effective”.

¹⁰ O quadro completo com exemplificações das estratégias diretas encontra-se no Anexo A deste trabalho.

Oxford (1990) enfatiza que todas as estratégias diretas irão requerer processos cognitivos que permitam ao falante refletir sobre as estruturas da língua. Entretanto, complementa que nos três grupos de estratégias os aprendentes fazem uso desses processos mentais de forma diferente e com propósitos diferentes.

As estratégias de memória refletem princípios simples como o de organização de informações, associações e revisões. Todos esses princípios envolvem significado. Segundo Oxford (1990, p. 39) “para o propósito de aprender uma nova língua, a organização e as associações devem ser significativas para o aprendente e o material a ser revisado deve ser relevante”¹¹.

As estratégias cognitivas são consideradas essenciais para quem aprende uma nova língua. Essas estratégias são variadas. Elas se estendem desde análise de expressões até a elaboração de resumos. Apesar da grande variedade, as estratégias cognitivas são unificadas pela sua função comum: a manipulação e transformação da língua pelo aprendente. Nesse tipo de estratégia, a autora utiliza as iniciais PRAC¹², porque “as estratégias cognitivas são [estratégias] de prática para a aprendizagem da língua”¹³ (OXFORD, 1990, p. 43). Apesar de importantes, os aprendentes nem sempre fazem uso dessas práticas em sala de aula, por questões afetivas, como introversão e medo de repressão pelo erro.

As estratégias de compensação, segundo Oxford, “permitem aos aprendentes usar a nova língua para compreensão ou produção apesar das limitações de conhecimento”¹⁴ (OXFORD, 1990, p. 47). Um exemplo de estratégia de compensação pode ser observado quando o aluno deduz o significado de uma palavra pelo contexto em que ela se encontra. Outro exemplo de estratégia de compensação é fazer uso de mímicas por não saber falar ou se expressar na língua alvo.

No grupo das estratégias indiretas, situam-se as estratégias metacognitivas que auxiliam no planejamento, controle e avaliação da aprendizagem. Também neste grupo estão as estratégias afetivas que buscam o controle da ansiedade, o encorajamento e lidam com aspectos emocionais que influenciam na aprendizagem da língua. Finalmente, situam-se as estratégias sociais, que atuam na interação, cooperação e colaboração entre os sujeitos que fazem parte do mesmo contexto do aprendente.

¹¹ No original: “For the purpose of learning a new language, the arrangement and associations must be personally meaningful to the learner, and the material to be reviewed must have significance”.

¹² A autora utilize o termo PRAC para referenciar PRACTical que, em Português, significa prática.

¹³ No original: “Cognitive strategies are PRACTical for language learning”.

¹⁴ No original: “Enable learners to use the new language for either comprehension or production despite limitations in knowledge”.

Apresento abaixo o quadro parcial¹⁵ de estratégias indiretas proposto por Oxford (1990).

ESTRATÉGIAS INDIRETAS	
TIPO DE ESTRATÉGIA	COMO ATIVAR
1. Estratégias metacognitivas	1.1. Centrar a aprendizagem 1.2. Planejar a aprendizagem 1.3. Avaliar a aprendizagem
2. Estratégias afetivas	2.1. Diminuir a ansiedade 2.2. Encorajar a si próprio 2.3. Observar a temperatura emocional
3. Estratégias sociais	3.1. Fazer perguntas 3.2. Cooperar com os outros 3.3. Solidarizar-se com os outros

Quadro 4: Quadro parcial de estratégias indiretas proposto por Oxford (1990).

Essas estratégias, embora não lidem diretamente com a língua em si, envolvem aspectos essenciais para uma aprendizagem bem sucedida. As estratégias metacognitivas, por exemplo, permitem que o aprendente controle sua própria cognição, sua própria aprendizagem. Ações como planejar e avaliar a aprendizagem fazem parte dessas estratégias.

As estratégias afetivas estão relacionadas com aspectos emocionais do aprendente. Atitudes, motivações e valores também são elementos incorporados a essas estratégias. As principais são o controle da ansiedade, o auto-encorajamento e o controle da temperatura emocional. Esta última ajuda o aprendente a observar quando está ansioso, permitindo que ele controle um sentimento negativo, evitando bloqueios de produções orais ou participações inerentes ao ambiente de aprendizagem. O lado afetivo, segundo Oxford (1990, p. 140), “é provavelmente uma das maiores influências no sucesso ou fracasso na aprendizagem de uma língua”¹⁶. Ao utilizar estratégias afetivas em seu favor, o aprendente pode mudar o comportamento, tornando a aprendizagem mais prazerosa, aumentando a autoestima e sua motivação.

As estratégias sociais são ativadas por meio da comunicação e interação com outras pessoas. É por meio da interação que os indivíduos conseguem fazer perguntas, esclarecer dúvidas, cooperar uns com os outros. Ademais, podem indicar interesse e envolvimento em uma determinada tarefa, solicitar a correção de um erro, entre outros. Se os aprendentes

¹⁵ O quadro completo com exemplificações das estratégias indiretas encontra-se no Anexo B deste trabalho.

¹⁶ No original: “[...] is probably one of the very biggest influences on language learning success or failure”.

forem bem orientados a utilizá-las em outros contextos, terão uma ferramenta que poderá melhorar exponencialmente sua prática linguageira em sala de aula e até mesmo fora dela.

As estratégias elencadas por Oxford (1990) são numerosas, embora a autora afirme que essa listagem não é exaustiva. As estratégias diretas e indiretas atuam de forma interdependente. A imagem a seguir ilustra essa ideia:

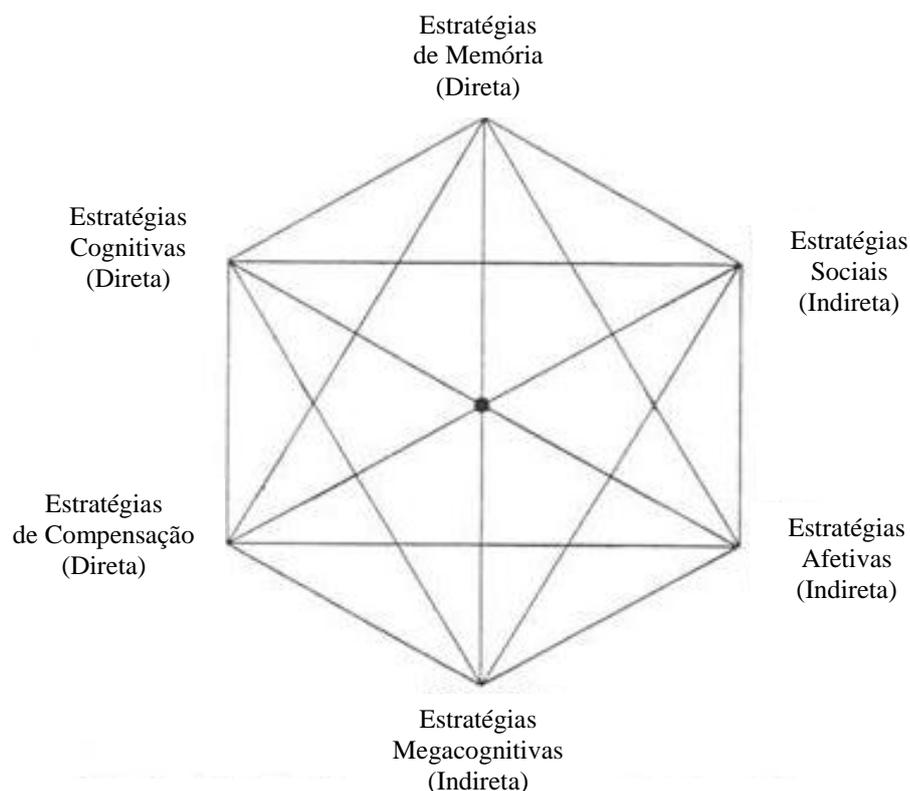


Figura 1: Interrelação entre estratégias diretas e indiretas nos seis grupos de estratégias (OXFORD, 1990, p. 15).

Contudo, as estratégias em si não são de fácil apreensão pelos aprendentes e nem sempre são explicitamente expostas pelos professores aos seus alunos. Como Oxford (1990), penso que é necessário ensiná-las para que a língua estrangeira seja melhor aprendida. Na subseção a seguir discuto esse tópico.

1.1.3 Ensino de Estratégias

As estratégias de aprendizagem não são a solução para todos os males, mas ajudam a melhorar a aprendizagem. O aluno já traz algumas estratégias que ele pratica de maneira intuitiva. Quando se propõe ao aluno que as estude, espera-se que ele amplie o leque de opções que precisa para melhorar em uma determinada habilidade.

Estudos comprovam que, quando os aprendentes fazem uso consciente de determinadas estratégias de aprendizagem, eles se tornam mais competentes e aprendem o idioma mais rapidamente (COTTERALL; REINDERS, 2005; O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990). Quando o emprego das estratégias é consciente e o aprendente utiliza-as adequadamente, acredita-se que ele possa alcançar resultados eficazes. Assim, os autores postulam que, ao incluir o ensino de estratégias em seu plano, o professor enriquece a aula com possibilidades de sucesso na aprendizagem de seus alunos. Cotterall e Reinders (2005, p. 19) consideram que:

incluir um novo tópico como ensino de estratégias em um programa de idiomas pode produzir efeitos em muitos níveis, inclusive fora de sala de aula. Pode influenciar a forma com que os professores lecionam e avaliam seus alunos, os (tipos de) materiais que utilizam, além da forma de aprendizado dos alunos.

Sendo assim, as estratégias de aprendizagem são um fator chave na apropriação de uma língua estrangeira. Utilizá-las de forma consciente pelo aprendente, na medida em que ele vai adquirindo responsabilidade pela sua própria aprendizagem, torna-o mais competente linguisticamente (OXFORD, 1990). Algumas estratégias são utilizadas pelos aprendentes em sala de aula de forma inconsciente. Por exemplo, ao realizar uma determinada tarefa, o aprendente pode deduzir o significado de uma palavra pelo contexto em que ela se encontra sem perceber que está utilizando uma estratégia. Outro exemplo pode ser verificado quando o aprendente faz uma análise contrastiva entre a L1 e a L2 durante uma exposição oral de outro aluno ou até mesmo do professor ao invés de tentar compreender diretamente essa exposição na L2.

Ao atentar sobre a questão das instruções das estratégias, O'Malley e Chamot (1990) notaram que havia uma opção: ensinar as estratégias em programas integrados ou apenas como uma disciplina curricular em separado. Caso o professor optasse pela primeira possibilidade, o ensino de estratégias seria integrado aos componentes curriculares das instituições e os professores seriam livres para ensiná-las em momentos que julgassem apropriados em suas práticas de sala de aula. Se optassem pela disciplina em separado,

haveria um treinamento que consistiria de curso especial destinado a ensinar alunos a aprender as estratégias de forma efetiva (O'MALLEY; CHAMOT, 1990).

Ao discorrer sobre o desenvolvimento de um plano de ação para o ensino de estratégias de aprendizagem, Cotterall e Reinders (2005) partilham de uma ideia semelhante, e sugerem três opções. A primeira, a instrução dedicada, “refere-se a uma situação em que é disponibilizado um tempo especificamente para o ensino e a prática de estratégias” (COTTERALL; REINDERS, 2005, p. 23). Na segunda opção, denominado de ensino integrado, os autores assinalam que a integração do ensino de estratégias nos cursos já existentes significa que, provavelmente, “não será necessário fazer modificações no programa dos cursos” (COTTERALL; REINDERS, 2005, p. 25). E na terceira opção, a instrução adjunta, os autores defendem que se utilizem “alguns minutos das aulas para refletir sobre o que foi aprendido e como isso se relaciona às outras aulas” (COTTERALL; REINDERS, 2005, p. 26). Ao final do processo de ensino das estratégias de aprendizagem, é necessário fazer um levantamento sobre a opinião dos alunos para verificar se esse processo deu certo ou se produziu algum efeito.

Uma das características das estratégias citadas por Oxford (1990, p. 12) é a “capacidade de serem ensináveis”¹⁷. Segundo a autora, as estratégias de aprendizagem são fáceis de ensinar e adaptar às várias necessidades dos alunos. Ela também afirma que mesmo os melhores aprendentes podem aprimorar o uso de estratégias com a prática adequada. Essa prática pode guiar os alunos a se tornarem mais conscientes do uso e do emprego das estratégias mais apropriadas para tarefas específicas (OXFORD, 1990).

Nesta mesma perspectiva, a autora menciona que outra maneira de ensinar e aprender as estratégias é fazendo um levantamento de quais estratégias os aprendentes já utilizam por meio do Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas¹⁸ (IEAL). Oxford (1990) elaborou este inventário para descobrir quais estratégias são utilizadas pelos seus alunos e, assim, apresentar-lhes outras estratégias desconhecidas. Magno e Silva (2006) partilha da ideia da autora supracitada ao afirmar que “o ensino explícito de estratégias de aprendizagem deve ser incentivado em sala de aula [...] porque os resultados da aprendizagem baseados no auto-conhecimento podem ir muito além daquele que ocorre sem a ajuda desses instrumentos”. Para que isso ocorra, o professor pode atuar monitorando e ensinando determinadas estratégias para seus alunos, tornando-os conscientes de que podem trabalhar para melhorar a sua aprendizagem. Dessa forma, é de senso comum que, quando o propósito

¹⁷ No original: “Teachability”.

¹⁸ No original: Strategy Inventory for Language Learning (SILL).

de um aprendente de língua estrangeira é aprender a língua para utilizá-la de maneira competente nas suas quatro habilidades, é necessário que ele entenda que o uso das estratégias de forma adequada pode garantir o sucesso em sua jornada.

O uso das estratégias de aprendizagem pode se dever a diversas práticas: imitação; repetição; orientação de colegas, pais e/ou professores; percepção e reflexão do que funciona ou não para aprender. Sendo assim, por percepção e tentativa, uma determinada estratégia pode funcionar apenas com determinados alunos. No entanto, se uma estratégia for utilizada de forma inadequada por um aprendente para uma determinada habilidade na língua estrangeira, ele pode atestar sua ineficiência e não a utilizar novamente. Por exemplo, um aprendente que está ansioso para aprender rapidamente a língua e não conseguir controlar esta ansiedade poderá comprometer a utilização de outra estratégia. É comum aprendentes terem dificuldade com atividades de compreensão de escuta e, às vezes, podem se sentir incapazes por não compreender uma determinada tarefa. Receber a orientação adequada de como lidar com essa ansiedade e até mesmo de seguir passos para realização da tarefa, é fundamental para um resultado positivo.

Para o presente trabalho, vou considerar a perspectiva de Oxford, pois no meu ponto de vista, a autora trata com mais detalhes as estratégias de aprendizagem. A autora cria condições para que o professor instrutor consiga direcionar as estratégias com eficiência, com a possibilidade de dividi-las em etapas e instruí-las ao longo de um curso.

O uso de determinadas estratégias requer que o aprendente seja autônomo na tomada de decisões refletindo sobre sua aprendizagem para o aprimoramento das habilidades. Nesse sentido, apresento na subseção a seguir aspectos relevantes para a autonomização do aprendente.

1.2 Autonomia

A autonomia é de primordial importância em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O esforço do aprendente em usar a língua possibilita-o adquirir uma melhor competência nas habilidades linguageiras. Entretanto, diferentemente de contextos de aprendizagem de segunda língua, o aprendente de uma língua estrangeira não tem contato constante com a língua quando está fora de sala de aula, a não ser que ele busque meios para praticar o que aprendeu. Nesse sentido, estudos sobre a autonomia (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987; LITTLE, 1991; BENSON; VOLLER, 1997; BENSON, 2001; MAGNO

E SILVA, 2003) mostram que alunos que estão conscientes de que habilidades e competências podem ser desenvolvidas e treinadas de acordo com suas vontades, ou com a interdependência de um outro sujeito, tornam-se melhores aprendentes e, por conseqüência, demonstram melhores habilidades no uso da língua. Neste subcapítulo, abordaremos alguns dos estudos sobre autonomia, incluindo sua conceituação pelos diversos pesquisadores, bem como suas características, o papel do aluno no processo de autonomização e o papel do professor.

1.2.1 Definições

Em seu trabalho seminal, Holec (1981, p. 3) define autonomia como “a habilidade de ser responsável pela sua própria aprendizagem”¹⁹. Acrescenta também que esta habilidade é a capacidade ou poder de fazer algo e não um tipo de conduta ou comportamento. A autonomia é então, para o autor, “um termo que descreve uma capacidade potencial de agir em uma determinada situação, neste caso, a aprendizagem, e não o comportamento real de um indivíduo naquela situação”²⁰ (HOLEC, 1981, p. 3). Para a aprendizagem de línguas, o aprendente precisa buscar sua autonomização, tentando praticar atividades que auxiliem em sua aprendizagem, principalmente fora de contextos formais de ensino. Apesar de o trabalho de Holec ter sido desenvolvido apenas com aprendentes adultos, a autonomia começou a ser estudada em outros ambientes, podendo ser evidenciada em outras faixas etárias gerando visões diferentes e até mesmo outros conceitos.

Dickinson (1987, p. 11) descreve autonomia como sendo “a situação na qual o aprendente é totalmente responsável por todas as decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e pela implementação dessas decisões”²¹. Deste modo, quando o aluno se sente responsável por aquilo que vai aprender, torna-se mais motivado a aprender.

Para Little (1991, p. 4), autonomia é, em sua essência,

uma capacidade – de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas também requer, o desenvolvimento de uma relação especial com o processo e o conteúdo da aprendizagem. A capacidade da

¹⁹ No original: “The ability to take charge of one’s own learning”.

²⁰ No original: “a term describing a potential capacity to act in a given situation – in our case, learning – and not the actual behaviour of an individual in that situation”.

²¹ No original: “the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions”.

autonomia mostra-se tanto na maneira pela qual o aluno aprende como também na maneira pela qual ele transfere o que aprendeu para contextos mais amplos²².

De acordo com a definição de Little, pode-se observar que aspectos cognitivos, metacognitivos e afetivos também fazem parte do processo de autonomização do aprendente. Nesse sentido, além de ter uma capacidade potencial em agir na aprendizagem, a autonomia também faz parte de um processo de reflexão sobre o que foi aprendido, implica na relação que o aprendente tem com o conteúdo e a transferência desse conteúdo para contextos mais amplos. Neste conceito de Little, surge o termo independência, quando se menciona que a autonomia relaciona-se com a tomada de decisões e ações independentes.

Benson e Voller (1997) e Benson (2001) problematizam a ideia de independência proposta por Little, ao tratarem o conceito de autonomia comparando-o com outros conceitos, a saber: independência, individualização, treinamento do aprendente e interdependência. Algumas particularidades desses conceitos poderiam levar a uma interpretação errônea do processo de autonomização do aprendente. Deste modo, Benson (2001) evitou o termo independência e individualização ao conceituar autonomia. Ser independente na aprendizagem não é sinônimo de não ser dependente, ou seja, independência implicaria na participação isolada do aluno, sem a dependência de outrem, seja professor ou outro aluno. Estudos recentes mostram que o papel do professor ou de um colega é fundamental na autonomização do aluno. Já o termo individualização também foi contestado pelo autor, visto que leva à interpretação de que esses aprendentes precisariam trabalhar isoladamente, com materiais preparados especificamente para as necessidades de aprendizagem individuais. O conceito de interdependência é o mais apropriado para descrever as relações que se instauram em um processo de autonomização. Essa interdependência não acontece apenas na relação professor-aluno, mas também na relação aluno-aluno e aluno-alunos na construção do conhecimento (BENSON, 2001). Esses papéis serão discutidos nas seções posteriores.

O treinamento do aprendente foi defendido no Centro de Pesquisas e de Aplicação em Línguas (*Centre de Recherches et d'Application en Langues – CRAPEL*) e mencionado por Benson (2001, p. 10), pois objetiva “executar uma aprendizagem auto-direcionada efetiva, os aprendentes adultos necessitariam desenvolver habilidades relacionadas com o auto-

²² No original: “a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts”.

direcionamento, auto-monitoramento e a auto-avaliação”²³. Ele acrescenta que o auto-direcionamento foi entendido como fator-chave para a aprendizagem de línguas e para aprender como aprender línguas. Deste modo, pode-se pensar na possibilidade de treinar o aprendente a ser autônomo, ou até mesmo criar condições para isso.

Benson (2001, p. 47) conceitua autonomia como “uma capacidade multidimensional que assumirá formas diferentes para indivíduos diferentes, e até mesmo para o mesmo indivíduo em épocas diferentes”²⁴. Com esta definição, pode-se perceber que a autonomia do aprendente não é algo estável. Ela pode estar presente em um determinado momento e em outros não. Vários fatores podem influenciar a presença ou ausência da autonomia. Em muitos casos, é a própria figura do professor e como ele direciona a sua aula que faz com que atitudes autônomas sejam evidenciadas.

Para Little (1996, p. 210 apud BENSON, 2001, p. 14):

a colaboração é essencial para o desenvolvimento da autonomia como capacidade psicológica, mostrando que o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão e análise, central para o desenvolvimento da autonomia, depende do desenvolvimento de uma internalização de uma capacidade de participar completa e criticamente em interações sociais²⁵.

Para tanto, não se pode pensar que a autonomia estará apenas presente em indivíduos de forma isolada. Atitudes autônomas também podem acontecer por meio da colaboração e da interdependência entre os indivíduos, podendo ser eles, os professores e seus colegas de classe. Essas atitudes podem ainda ser o produto da reflexão dos indivíduos após essas interações.

Levando em consideração essas definições e características da autonomia que podem ser observáveis tanto no aprendente quanto no professor, abordo a seguir os diferentes papéis desses agentes no ensino e aprendizagem de línguas. Nas seções abaixo, discuto também de que forma a autonomia pode ser observada em cada um deles.

²³ No original: “to carry out effective self-directed learning, adult learners would need to develop skills related to self-management, self-monitoring and self-assessment”.

²⁴ No original: “a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times”.

²⁵ No original: “collaboration is essential to the development of autonomy as a psychological capacity, stating that 'the development of a capacity for reflection and analysis, central to the development of learner autonomy, depends on the development of an internalization of a capacity to participate fully and critically in social interactions”.

1.2.2 Professor

Uma pedagogia para a autonomia implica que os professores se tornem agentes de mudança, pelo que uma das principais razões para promover a autonomia, prende-se no fato de favorecer também a emancipação do professor (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007). Em uma revisão de literatura para a aprendizagem autônoma de línguas, Benson (2001) considera que muitos termos já foram utilizados para a figura do professor: facilitador, conselheiro, coordenador, entre outros. O autor também enfatiza que para criar condições para a autonomia, são necessários suportes técnicos e sócio-psicológicos. De acordo com Benson (2001, p. 172) As características do suporte técnico são:

- Ajudar os aprendentes a planejar e executar seus planos de aprendizagem da língua por meio de análise de necessidades (ambas as necessidades de aprendizagem e linguagem), definição de objetivo (ambos em curto e longo prazo), plano de trabalho, seleção de material, e organização de interações;
- Ajudar os aprendentes a avaliar a si próprios (avaliar proficiência inicial, monitorar progresso, avaliação em pares e auto-avaliação)
- Ajudar os aprendentes a adquirir as habilidades e conhecimento necessários para implementar as características acima (aumentando a consciência da linguagem e da aprendizagem, provendo treinamento para o aprendente para ajudá-los a identificar os estilos de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem apropriadas)²⁶.

Para que isso aconteça, é necessário que o professor se torne consciente de que seu papel já não é mais de transmissor de conhecimentos e os alunos não são apenas receptores passivos. É importante que o professor perceba os benefícios para os alunos ao aprenderem de forma autônoma e que o processo de autonomização não irá torná-lo menos importante no processo de ensino-aprendizagem.

Dam (2003) considera que é necessária uma mudança nas atitudes do professor para que ele alcance seus objetivos com a responsabilidade e à autonomização dos alunos. Ao mudar o foco de sua aula para a constante negociação de atitudes e procedimentos em prol da aprendizagem dos alunos, o professor começará a criar as condições necessárias para a ressignificação de conceitos sobre a aprendizagem, tornando o aluno mais reflexivo sobre a sua autonomização. Magno e Silva (2008) complementa que, quando o professor modifica seu posicionamento em sala de aula, provoca novos comportamentos nos seus alunos. A autora também postula que, na formação de professores, os cursos “precisam tratar de assuntos tais

²⁶ No original: “helping learners to plan and carry out their independent language learning by means of needs analysis (both learning and language needs), objective setting (both short- and long-term), work planning, selecting materials, and organizing interactions; helping learners to evaluate themselves (assessing initial proficiency, monitoring progress and peer-and self-assessment); helping learners to acquire the skills and knowledge needed to implement the above (by raising their awareness of language and learning, by providing learner training to help them to identify learning styles and appropriate learning strategies)”.

como controle sobre os alunos, a sala de aula e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos de forma a abrigar a escolha dos aprendentes” (MAGNO E SILVA, 2008, p. 295).

Apesar de se saber da necessidade de mudança, ela não pode ser feita de forma radical. Dam (2003) sugere uma possibilidade de planejamento para um período em que essas diferenças sejam reduzidas. Uma primeira etapa na qual o professor estaria no comando moldando sua prática de acordo com as características e necessidades de sua turma; na sequência, um momento em que os alunos estariam no comando, planejando o que fazer e como fazer baseando-se na experiência e consciência obtida no momento anterior; e por último uma junção na participação de ambos como um processo de compartilhamento e avaliação do que foi aprendido. Dessa forma, os alunos seriam capazes de perceber sua importância no processo da aprendizagem e até mesmo de direcionar suas próprias atividades durante o momento da aula, levando esse conhecimento e prática para seu cotidiano, mesmo não estando mais na presença daquele professor (DAM, 2003). Em se tratando de responsabilidade e independência a caminho da autonomia, deve-se levar em consideração que alguns alunos não possuem essas características e também não se pode esperar que elas surjam de repente. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental. Segundo Dam (2003, p. 144):

Eles [os professores] enxergam a importância da sua responsabilidade no processo. Eles percebem a importância das atividades iniciadas e direcionadas pelo professor que visam à conscientização dos alunos e fornecem ideias de maneira possível de aprender, deixando a aprendizagem real acontecer em atividades iniciadas e direcionadas pelos alunos. Esses professores parecem ser bem-sucedidos em manter o desenvolvimento em direção a aprendizagem autônoma²⁷.

Uma grande parte dos contextos de ensino-aprendizagem depende grandemente do esforço e metodologia do professor. É necessário que haja uma conscientização por parte desses professores e alunos de que ambos são responsáveis pelo resultado do processo em que estão inseridos. Ao professor cabe o papel de mostrar caminhos por meio de procedimentos e atividades em sala de aula, criando condições para a autonomização.

²⁷ No original: “They grasp the importance of their responsibility in the process. They grasp the importance of teacher-initiated and teacher-directed activities, where the teacher raises learners’ awareness and provides ideas for possible ways of going about learning – while leaving the actual learning to the learners in the learner-initiated and learner-directed section. These teachers seem to be successful in keeping up the development towards learner autonomy”.

1.2.3 Aprendizente

Sabe-se que a autonomia é desejável em ambientes sociais e educativos (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007). Ressignificar o papel do aprendizente em sala de aula seria o ponto de partida para a autonomização desses aprendentes. Transformar o ensino tradicional em um ensino em que os aprendentes possam se sentir responsáveis pelo que estão aprendendo, fazendo escolhas do que aprendem, pode torná-los mais motivados a aprender. Estudiosos da motivação na aprendizagem de línguas estabelecem uma via de mão dupla entre autonomia e motivação (USHIODA, 1996). Se um aluno está motivado a aprender a língua, tornar-se-á mais autônomo. O oposto também é verdadeiro. Se o aluno é autônomo na aprendizagem da língua, deve-se ao fato de estar motivado a aprendê-la.

De acordo com Raya e colaboradores (2007, p. 26), uma “pessoa autônoma é alguém que, dentro dos limites da possibilidade, determina a sua vida, estabelece os seus próprios objetivos, avaliando as suas opções de modo a selecionar os mais valiosos, e age de um modo racional e eficiente para realizá-los”. Para que o processo de autonomização se inicie, é necessário que os aprendentes se tornem responsáveis pela sua aprendizagem, estando conscientes de que eles não precisam ser alunos modelos. Eles apenas precisam aceitar a ideia de que os seus esforços são de suma importância para que eles possam progredir na aprendizagem (SCHARLE; SZABÓ, 2000).

Para que haja uma reorientação de papéis em sala de aula Scharle e Szabó (2000) elaboraram um modelo de três fases no processo de autonomização. Podemos até mesmo aventar a possibilidade de tentar executar essas três fases dentro de uma só aula. A primeira fase é a de conscientização, a segunda é de mudança de atitudes, e a terceira é a de transferência de papéis²⁸. Na primeira fase, o professor tenta trazer o aluno para uma nova realidade, mostrando uma nova forma de aprender. Nesse momento, o aluno começa a descobrir e a redescobrir conceitos. A maioria das atividades nessa fase são controladas pelo professor. Nessa fase, os alunos ainda não têm muita responsabilidade sobre o que irão fazer. Na etapa de mudança de atitudes, os alunos precisam de muita prática e paciência, pois é uma etapa de implementação de novas práticas e hábitos. No último estágio – transferência de papéis – requer-se um pouco mais de responsabilidade dos alunos, pois eles ficam mais livres na realização das tarefas e até mesmo na decisão a respeito de conteúdos e formas de abordá-los.

²⁸ A autora se refere a esses termos como: *Raising awareness, changing attitudes e transferring roles*.

Observa-se então que, para que ocorra a autonomização do aprendente, objetiva-se uma mudança nas suas próprias atitudes e crenças, avaliando que determinados processos e atitudes devem ser desenvolvidas ao longo de sua jornada. O papel passivo já não faz mais parte de contextos de uma aprendizagem efetiva. Refletir sobre isso é fundamental para que o aluno possa dar início ao controle de sua própria aprendizagem, visando sua autonomia.

Busco, por meio dos estudos sobre autonomia, entender dos comportamentos autônomos apresentados pelos alunos, tendo em vista atitudes ao longo do semestre letivo e do não-letivo. Procuo também entender se os alunos relatam comportamentos autônomos dos professores e se esses comportamentos refletem na aprendizagem deles, principalmente no que concerne a sua habilidade oral. Assim, apresento a seguir, o ponto de vista de alguns autores como Brown e Yule (1983) e Goh (2008) sobre a oralidade em língua estrangeira, sobre seu ensino e sobre a sua aprendizagem.

1.3 Oralidade em língua estrangeira

Ao entrar em um curso de licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa, muitos alunos se deparam com a difícil tarefa de produzir oralmente o que estão pensando. Muito embora o curso disponibilize de forma igualitária disciplinas que irão proporcionar a aprendizagem de todas as habilidades, a oral ainda é considerada a de mais árduo trabalho em contextos de língua estrangeira. Segundo Brown e Yule (1983, p. 25) “a produção da linguagem falada, aprender a falar uma língua estrangeira, é frequentemente considerada um dos aspectos mais difíceis na aprendizagem de línguas para que o professor ajude seus alunos”²⁹. No entanto, essa dificuldade deve ser superada visto que, ao final do curso, este aluno irá atuar como profissional da área e no mercado de trabalho apresentar-se-á como usuário da língua.

Ao longo do curso de graduação, dependendo da metodologia desenvolvida em sala de aula, as atividades que envolvem a produção oral nem sempre requererem do aprendente uma competência comunicativa. Goh (2008, p. 1) afirma que “mesmo quando existem atividades de conversação, poderíamos talvez afirmar que mesmo que ocorra o diálogo, as habilidades não estão necessariamente sendo ensinadas”. Nesses casos, os alunos são meros repetentes das tarefas propostas nos livros didáticos. Em algumas tarefas, os modelos já vêm prontos para a repetição, e os professores não levam os alunos a desenvolverem estratégias

²⁹ No original: “Spoken language production, learning to talk in the foreign language, is often considered to be one of the most difficult aspects of language learning for the teacher to help the students with”.

para reflexão e real uso da língua. Além disso, por falta de conhecimento do aluno e, às vezes, falta de comprometimento do professor, o aluno vai progredindo em níveis, mas sente que não aprendeu nada, desmotiva-se e acaba desistindo do curso.

Nas atividades de sala de aula, Celce-Murcia e Olshtain (2000) defendem a ideia de que o mais importante é trabalhar com atividades que possibilitem aos alunos a oportunidade de utilizar todas as áreas de conhecimento existentes na língua alvo, sempre mantendo o propósito comunicativo. Considerando-se ainda esse aspecto, Goh (2008) apresenta a interação como papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ainda acerca dessa questão, Scarcella e Oxford (1992) já mencionavam o importante papel da interação, principalmente no que concerne ao uso de estratégias. Segundo as autoras “muitos fatores afetam o desenvolvimento das habilidades da fala [...] eles incluem a oportunidade dos aprendentes de interagirem com falantes mais proficientes e nativos [...]”³⁰ (SCARCELLA; OXFORD, 1994, p. 155), atividades de fluência e precisão planejadas para desenvolver a habilidade e treinamento de estratégias. Em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a busca por esses indivíduos é muito valiosa na aprendizagem. Em um contexto de interação, onde o aluno não tem a possibilidade do uso da sua língua materna, ele poderá negociar sentidos, utilizar estratégias, fazer perguntas, utilizar inferências, buscar significados, esclarecer sentidos. Assim, ele sentirá a necessidade de utilizar a língua alvo para se comunicar e sentir-se-á motivado a continuar conversando por perceber que está sendo compreendido.

Ao discutir sobre a produção oral, Celce-Murcia e Olshtain (2000) afirmam que não é necessário alcançar um nível perfeito de competência e controle para se fazer entender na língua que se está aprendendo. De fato “as pessoas podem se comunicar oralmente com muito pouco conhecimento linguístico quando elas fazem bom uso de fatores pragmáticos e socioculturais”³¹ (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p. 175). Podemos mencionar o uso da língua em diversos contextos, como, por exemplo, mostrar interesse em uma conversa, responder apropriadamente a um pedido, desculpar-se quando necessário, saber em que momento da conversa tomar o turno, entre outros.

Quando se trata de fluência, a necessidade de um inglês perfeito é ilusão. Aprendentes de língua estrangeira sempre almejam alcançar a pronúncia de um nativo e se

³⁰ No original: “Several factors affect the development of the speaking abilities [...] These include the learner’s opportunity to interact with more proficient peers and native speakers, fluency and accuracy activities designed to develop the learner’s speaking ability, and strategy training [...]”

³¹ No original: “People can communicate orally with very little linguistic knowledge when they make good use of pragmatic and sociocultural factors”.

frustram por não conseguir. É desejável que o aprendente adquira um inglês inteligível, principalmente se esse aprendente já for um adulto com seu sistema articulatório pré-disposto à produção dos sons na língua materna. Falar perfeitamente um idioma estrangeiro não é habilidade de fácil alcance.

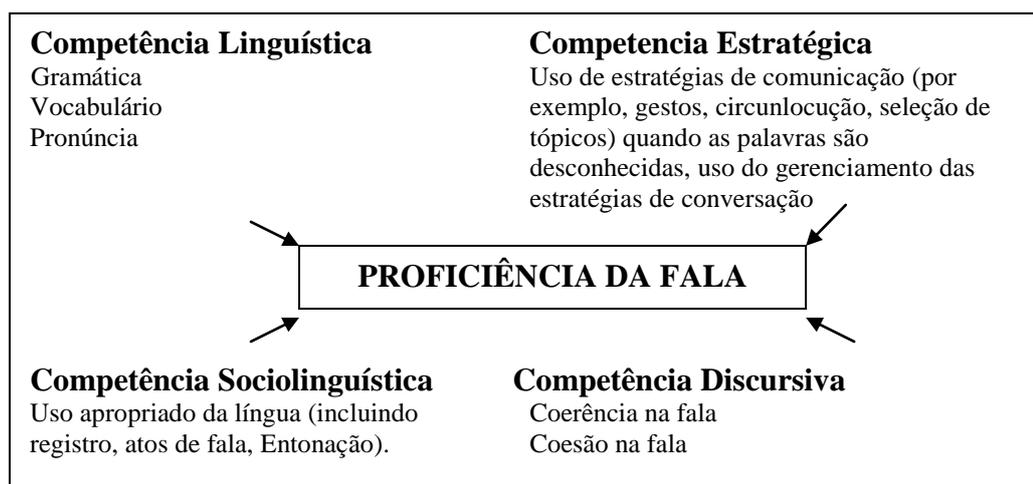
Ao tratar do processamento da fala, Goh (2008) chama atenção para cientistas que apresentaram modelos de processamento da fala, explicando o que fazemos e pensamos no momento em que nos expressamos verbalmente:

- a) Os falantes devem formular enunciados frequentemente em tempo real.
- b) Para que a formulação prossiga sem percalços, o falante precisa ter adquirido conhecimento adequado da gramática e do vocabulário do idioma sendo estudado.
- c) As sentenças formuladas são faladas ou codificadas fonologicamente por meio da ativação e do controle de grupos musculares específicos do sistema articulatório.
- d) Além disso, o processamento da fala também envolve o processo metacognitivo de automonitoramento. Envolve a verificação mental daquilo que foi dito e a forma com que foi dito.
- e) Na comunicação em tempo real, em que existe pouco tempo para preparação, a conceitualização de uma mensagem e a formulação e a articulação de enunciados normalmente ocorrem quase simultaneamente (GOH, 2008, p. 5-6).

Pode-se perceber que o processo de produção oral em uma interação verbal é muito rápido. A simultaneidade das ações ocorre em processos de turnos, nos quais o falante precisa estar atento para o que quer falar e o que precisa ser dito. Só nesses casos, podemos falar em fluência. Para Hedge (2000, 261), “fluência significa responder coerentemente entre os turnos da conversa, conectar palavras e frases, usando pronúncia inteligível e entonação apropriada e fazendo tudo isso sem hesitações exageradas³²”. A fluência só pode ser adquirida com a prática da língua.

Scarcella e Oxford (1994) propõem um quadro de habilidades que subjazem à proficiência da fala. Ele é baseado na estrutura de Canale e Swain (1990, apud SCARCELLA; OXFORD, 1994, p. 154) e Canale (1983, apud SCARCELLA; OXFORD, 1994, p. 154):

³² No original: “Fluency means responding coherently within the turns of the conversation, linking words and phrases, using intelligible pronunciation and appropriate intonation, and doing all of this without undue hesitation”.



Quadro 1: Habilidades subjacentes à proficiência da fala (adaptado de SCARCELLA; OXFORD, 1994, p. 154).

A competência linguística capacita os falantes a usar e entender as estruturas gramaticais, contribuindo para a fluência. A competência sociolinguística capacita o falante a usar os atos da fala como desculpas e cumprimentos. Nesse sentido, pelo fato de os “falantes eficazes terem competências sociolinguísticas, eles também são capazes de variar suas falas apropriadamente de acordo com o propósito da conversa”³³ (SCARCELLA; OXFORD, 1994, p. 154). A competência sociolinguística também mostra se o falante sabe quando usar estilos formais, informais ou neutros, se sabem falar ao telefone ou conversar em encontros sociais. A competência discursiva permite que os falantes administrem a tomada de turno nas conversas, iniciem, mantenham e terminem uma conversa, mantenham uma conversa e reparem problemas de comunicação. Já a competência estratégica permite aos falantes alcançar suas habilidades de se comunicar efetivamente na nova língua mesmo que não tenham alcançado um conhecimento profundo da gramática. Dentre as estratégias utilizadas pelos falantes é importante mencionar as estratégias de compensação como, por exemplo, o uso de gestos quando eles não sabem todas as palavras que precisam dizer em uma determinada frase (SCARCELLA; OXFORD, 1994). Hedge (2000, p. 262) concorda com Scarcella e Oxford (1994) ao afirmar que os “falantes precisam usar as estratégias de comunicação de tipos variados quando lhes faltam palavras, frases ou estruturas em Inglês”³⁴. Entretanto, muitos professores não entendem que essas estratégias são úteis e forçam seus

³³ No original: “Effective speakers have sociolinguistic competence, they are also able to vary their speech appropriately according to the purpose of the talk”.

³⁴ No original: “Speakers need to use communication strategies of various kinds when they lack words, phrases, or structures in English”.

alunos a utilizarem sempre o inglês em sala de aula, recriminando ou punindo o uso de qualquer outra estratégia utilizada a fim de não parar de utilizar a língua em uma atividade de fluência. Nesse sentido, Hedge (2000, p. 266) ainda afirma que:

Talvez, as implicações mais importantes para o professor sejam apreciar e entender o que está acontecendo quando os alunos usam estratégias de comunicação, como o que eles estão propensos a fazer em atividades de fluência levando-os aos limites dos seus recursos de linguagem³⁵.

Não é relevante, portanto, reprimir o aluno enquanto ele está tentando se comunicar. Estabelecer um diálogo com o mesmo perante a turma confortando-o de que o ato de silenciar para que ele possa refletir em determinados momentos de uma atividade de fluência é importante. Confortar o aluno em determinados momentos torna-o mais confiante em produzir oralmente em outros. Na maioria dos casos, os alunos sentem-se inibidos em participar em atividades de exposição oral, por sentirem-se incapazes de fluir na comunicação utilizando língua alvo.

As estratégias são importantes na aprendizagem do aluno, pois podem, além de permitir que ele produza oralmente de forma mais fluente, amenizar processos afetivos que podem dificultar a exposição oral. Na perspectiva de Celce-Murcia e Olshtain (2000, p. 175), “a consciência do aprendente das estratégias e das escolhas que eles fazem antes e durante a fala podem diminuir a ansiedade, aumentar a autoconfiança e prover os aprendentes com maneiras pelas quais avaliam sua própria performance”³⁶.

Hedge (2000, p. 271) questiona a validade de se “discutir explicitamente com os alunos o que é necessário para falar de forma eficaz em Inglês”³⁷. Posicionar-me-ei pela confirmação da validade da discussão, visto que a proposta deste trabalho é ensinar estratégias de produção oral para os participantes da pesquisa. Além disso, alinharei este trabalho à posição de Brown e Yule (1983) em não focar no ensino da pronúncia, visto que a intenção deste trabalho é “desenvolver a habilidade dos alunos em usar o inglês para se comunicar com alguém em turnos transacionais, uma habilidade que tem sido relativamente

³⁵ No original: “Perhaps the most important implications for the teacher is simply to appreciate and understand what is happening when students use communication strategies, as they are likely to do in fluency activities which push them to the limits of their language resources”.

³⁶ No original: “Learner’s awareness of strategies and the choices they make before and during speaking may lower anxiety, increase self-confidence, and provide learners with ways in which to evaluate their own performance”.

³⁷ No original: “Discuss explicitly with students what is needed for effective speaking in English”.

negligenciada no ensino de Inglês como Língua Estrangeira”³⁸ (BROWN; YULE, 1983, p. 53).

1.3.1 Ensino

Em contextos de ensino da língua inglesa como língua estrangeira, com salas de aula onde todos os alunos falam a mesma língua materna e encontram dificuldades de prática da língua alvo fora desse ambiente é mais desafiador para o professor ensinar a produção oral e muito mais para o aluno aprender (LAZARATON, 2001). Hughes (2001, p. 8-9) afirma que, “para aprender a se comunicar habilmente em outro idioma, um falante deve mudar e expandir a identidade como ele ou ela aprende os fatores culturais, sociais e mesmo políticos, que estão inseridos nas escolhas linguísticas, precisando falar adequadamente com uma ‘voz’ nova”³⁹. Para que isso ocorra, Lazaraton (2001) afirma que professores de inglês como língua estrangeira devem organizar suas atividades de sala de aula com materiais autênticos, motivadores e variados.

Muito embora seja difícil a disponibilidade de materiais autênticos em contextos de ensino de língua estrangeira, a autora sugere que, para o ensino da produção oral, sejam usados recursos tecnológicos (LAZARATON, 2001). Exemplos de atividades mencionados por Lazaraton (2001, p. 110) são: “filmes, programas televisivos gravados, fitas de áudio”⁴⁰. Além disso, a autora afirma que os professores podem usar essas atividades como “insumo para futuras atividades em sala de aula como relatórios orais ou discussões”⁴¹. Deste modo, os alunos estariam utilizando recursos do cotidiano para aprender a língua de uma forma mais motivadora.

No que diz respeito ao ensino da produção oral, Brown (2007, p. 331) estabelece 5 princípios:

- 1- Foque na fluência e precisão, dependendo do seu objetivo.
- 2- Forneça técnicas para [fomentar a] motivação intrínseca.
- 3- Incentive o uso da linguagem autêntica em contextos significativos.
- 4- Forneça retorno adequado e correção.
- 5- Tire proveito da ligação natural entre o falar e o escutar.⁴²

³⁸ No original: “Developing the student’s ability to use English to communicate with someone in long transactional turns, an ability which we believe has been relatively neglected in recent developments in EFL”.

³⁹ No original: “To learn to communicate expertly in another language a speaker must change and expand identity as he or she learns the cultural, social, and even political factors, which go into language choices, needed to speak appropriately with a new ‘voice’”.

⁴⁰ No original: “Movies or recorded television programs and playing audiotapes”.

⁴¹ No original: “Input for subsequent in-class activities such as oral reports or discussions”.

⁴² No original: 1- Focus on both fluency and accuracy, dependin on your objective.

No princípio 1, o autor estabelece como foco principal do ensino da produção oral dois processos, a fluência e a precisão dependendo do seu objetivo. Em um ensino que objetiva a comunicação:

a intenção é, muitas vezes, que o aluno deva ser capaz de ‘expressar-se’ na língua-alvo para lidar com habilidades básicas de interação como saudações e troca de agradecimentos e pedidos de desculpas e para expressar suas ‘necessidades’ – solicitando informações, serviços, etc.⁴³ (BROWN; YULE, 1983, p. 27).

Assim sendo, é mister afirmar que o ensino da pronúncia é subjacente ao ensino da produção oral. Long e Richards (1987) registram que o objetivo do ensino da língua é a comunicação. Segundo estes autores, o “trabalho com a pronúncia deve fluir naturalmente a partir de outros trabalhos em sala de aula, e muitas vezes não deveria ser feito”⁴⁴ (LONG; RICHARDS, 1987, p. 195). Deve-se atentar que a interrupção com vistas a corrigir erros de pronúncia pode levar à inibição da produção oral do aprendente e fugir do foco comunicativo da aula. Brown e Yule (1983, p. 53) argumentam a favor disso ao registrar:

Quando um aluno está tentando formular e estruturar turno longo na língua estrangeira, a última coisa que um professor deve pensar é em corrigir pronúncia ou entonação do estudante. Nesta tarefa estressante o aluno precisa de todo o apoio do professor, não críticas de características relativamente estranhas como a pronúncia⁴⁵.

Apesar disso, o autor menciona que é difícil para alguns professores, especialmente os que se interessam pela pronúncia perfeita, em escutar alunos cometendo erros de pronúncia. Eles sugerem que, quando isso aconteça, o professor deve anotar os erros ocorridos e lidar com eles de forma separada, depois de uma tarefa, de forma particular, depois que o aluno deixou de se preocupar com a tarefa de fluência proposta previamente.

- 2- Provide intrinsically motivating techniques.
- 3- Encourage the use of authentic language in meaningful contexts.
- 4- Provide appropriate feedback and correction.
- 5- Capitalize on the natural link between speaking and listening.

⁴³ No original: “The intention is, often that the student should be able to ‘express himself’ in the target language, to cope with basic interactive skills like exchanging greetings and thanks and apologies, and to express his ‘needs’ – request information, services, etc”.

⁴⁴ No original: “Pronunciation work should flow naturally from other work in class, there are many times when it should not be done”.

⁴⁵ No original: “When a student is trying to formulate and structure a long turn in a foreign language, the last thing a teacher should be thinking of is correcting that student’s pronunciation or intonation. In this stressful task the student needs all the support he can get from the teacher, not criticism of relatively extraneous features like pronunciation”.

Segundo Long e Richards (1987), tentar corrigir todos os erros de pronúncia dos alunos é uma tarefa impossível. Entretanto, qualquer erro que venha a causar estranhamento, interferência ou problemas de comunicação deve ser tratado na medida em que for ocorrendo. Assim, a aprendizagem acontecerá de forma mais tranquila, sem tensões e inibições dos alunos em produções orais em sala de aula. Lazaraton (2001) complementa que, quando os alunos estão motivados a aprender e produzir oralmente, eles

podem ser encorajados ou atribuídos a ir a empresas, embaixadas ou consulados onde haja falantes de inglês para encontrar falantes nativos e observar ou interagir com eles. Eles também podem ser encorajados a iniciar um clube de Inglês ou encontrar um parceiro para conversar em inglês⁴⁶ (LAZARATON, 2001, p. 110-111).

Além dessas atividades extra-classe, a autora sugere que os professores convidem falantes nativos de inglês para interagirem com os alunos, dando palestras, apresentações, respondendo a perguntas dos alunos, de uma forma que eles possam perceber que a produção oral deles também é entendida por outras pessoas, não somente por pessoas do contexto da sala de aula.

1.3.2 Aprendizagem

Como mencionado anteriormente, o ensino e aprendizagem da habilidade oral é considerada uma das mais difíceis em se tratando de um idioma estrangeiro (BROWN, YULE, 1983). Para Richards e Renandya (2002, p. 201), “a capacidade de falar bem uma segunda língua ou língua estrangeira é uma tarefa muito complexa [...]. Para começar, falar é usado para muitas finalidades diferentes, e cada propósito envolve habilidades diferentes”⁴⁷.

Podemos observar que a aprendizagem da habilidade oral está ligada a tarefas realizadas em sala de aula, onde os alunos aproveitam as oportunidades para expor oralmente. Em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, nos quais os alunos não têm oportunidades de interação face a face com outros falantes da língua alvo em seu contexto de

⁴⁶ No original: “[Students] can be encouraged or assigned to go to English-speaking businesses or embassies/consulates to find native speakers to observe or interact with. They can also be encouraged to start an English club or to find a English speaking conversation partner”.

⁴⁷ No original: “The ability to speak a second or foreign language well is a very complex task [...]. To begin with, speaking is used for many different purposes, and each purpose involves different skills”.

interação social, a sala de aula acaba frequentemente sendo o único ambiente de produção. Outro fator importante é o retorno que pode surgir na interação com outros alunos. Goh (2008, p.3) registra que o auxílio do retorno é importante, pois “quando precisam se expressar claramente aos ouvintes, os alunos serão ‘forçados’ a utilizar o idioma estrangeiro”. Além disso, se os alunos se engajarem nas atividades de conversação e se essas atividades forem bem elaboradas e com o retorno do professor eles sentirão uma enorme satisfação em realizá-las (HARMER, 2007).

Shumin (2002, p. 204) postula que “aprender a falar uma língua estrangeira requer mais do que saber as suas regras gramaticais e semânticas”⁴⁸. Para que os alunos possam falar o idioma que estão aprendendo de forma fluente, devem também saber que uma “comunicação oral eficaz requer a habilidade de usar a língua de forma apropriada em interações sociais”⁴⁹ (*idem*). Segundo Goh (2008, p. 3):

A mera produção da fala, no entanto, é insuficiente para que ocorra a aquisição do idioma. O retorno deve estar presente quando houver a necessidade de sinalizar ao aluno que o que foi dito não foi compreendido claramente, levando à necessidade de negociação do significado entre falantes e ouvintes. Isso pode forçar os alunos a corrigir alguns aspectos formais da linguagem, como, por exemplo, a pronúncia ou gramática.

Problemas de comunicação como esses que necessitam de um retorno mais abrangente normalmente acontecem quando o aluno está em processo de tradução da língua materna para a língua alvo em contextos de aprendizagem de língua estrangeira. Nesse sentido, quando estão em processos de construção da fala em sala de aula, os alunos “enfrentam muitas demandas cognitivas e linguísticas [...]. Consequentemente, tendem a focar sua atenção mais na comunicação do significado do que na formulação de expressões gramaticalmente ou fonologicamente precisas” (GOH, 2008, p. 21).

Quando estão em sala de aula, ou em uma situação real de comunicação, os alunos podem solicitar esclarecimentos, gesticular, negociar sentidos para poder continuar a conversa. Essa demanda deve ser oriunda do aluno e não do professor. O aluno, ao sentir a necessidade de se comunicar em tempo real, irá recorrer a mecanismos de interação, assim como acontece na língua materna. Destarte, Brown e Yule (1987, p. 53) afirmam que:

⁴⁸ No original: “Learning to speak a foreign language requires more than knowing its grammatical and semantic rules”.

⁴⁹ No original: “Effective oral communication requires the ability to use the language appropriately in social interactions”.

Quando o ponto é desenvolver fluência em ‘autoexpressão’ na língua falada, poucas coisas levam mais à inibição do que ser constantemente corrigido. Se é bastante claro o que o aluno está dizendo, a pessoa que deveria estar pedindo esclarecimentos é o interlocutor, o ouvinte, e não o professor⁵⁰.

Quando se trata de alunos adultos, é preciso entender que muitos deles não estão acostumados a participar de um contexto de ensino e aprendizagem em que o foco é o aluno, não mais o professor. Muitos irão preferir ser dependentes do professor e não participar ativamente das aulas, visto que não foi um processo de aprendizagem normal durante a vida estudantil dos mesmos. Nesse sentido, Ellis e Sinclair (1989, p. 8) afirmam que esses aprendentes “podem ter dificuldades para chegar a um acordo com abordagens mais centradas no aluno e na comunicação e os professores podem ouvir comentários como ‘eu não vejo o objetivo de falar com outros alunos em pares.’ Ou ‘Por que não corrigir todos os nossos erros?’”⁵¹. Essas crenças precisam ser quebradas e os alunos adultos, no contexto atual, devem perceber que eles podem aprender melhor ao sentir-se responsáveis pela própria aprendizagem.

Ellis e Sinclair (1989) postulam que os aprendentes, se forem bem orientados, podem fazer escolhas sobre a sua própria aprendizagem, informando-se sobre a linguagem por meio de atividades de conscientização da língua; tomando conhecimento de algumas técnicas de aprendizagem; refletindo e experimentando; além de refletir sobre eles mesmos no processo de aprendizagem por meio de auto-avaliações. Quando os aprendentes tomam algumas dessas atitudes, acabam se tornando mais eficazes e mais motivados como aprendentes (ELLIS; SINCLAIR, 1989).

Sabe-se que os aprendentes de uma língua estrangeira, ao entrarem em uma sala de aula, já dominam a língua materna. Esse conhecimento prévio pode ser vantajoso no sentido de se ter ideia de como as línguas funcionam. Em contrapartida, pode levar ao erro do aprendente ao imaginar que regras das línguas são generalizadas (LIGHTBOWN, SPADA, 2006). Assim, cometerão erros ao transportar a gramática de uma língua para outra, sem reflexão.

⁵⁰ No original: “When the point is to develop fluency in ‘self-expression’ in the spoken language, few things are more inhibiting than being constantly corrected. If it is quite unclear what the student is saying, the person who should be asking for clarification is the interlocutor, the listener, not the teacher”.

⁵¹ No original: “These learners may find it difficult to come to terms with more learner-centred and communicative approaches and teachers may hear such comments as ‘I don’t see the point of talking to other students in pairs’. Or ‘Why don’t you correct all our mistakes?’”

De acordo com Lightbown e Spada (2006, p. 31), “muitos adultos e adolescentes acham estressante quando eles são incapazes de se expressar com clareza e corretamente”⁵². Além disso, os mesmos autores afirmam que “alunos mais velhos são muitas vezes obrigados a falar - para atender aos requisitos de uma sala de aula ou para realizar tarefas cotidianas, como compras, visitas médicas ou entrevistas de emprego”⁵³ (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 31).

Aspectos afetivos são muito importantes no momento de lidar com a produção oral do aprendente. Assim, o controle sobre a ansiedade e o estresse ao expor oralmente o que já aprendeu deve ser primordial na aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente por ser uma exigência básica de qualquer curso que tenha este foco. A pressão psicológica muitas vezes acontece por esses alunos estarem no centro das atenções no contexto de sala de aula.

Muitos alunos e professores creem que a aprendizagem da língua acontece apenas na produção. Todavia, Littlewood (1984, p. 91) destaca que o progresso na aprendizagem “não ocorre apenas quando as pessoas fazem esforços conscientes para aprender. O progresso também ocorre como resultado de mecanismos espontâneos subconscientes que são ativados quando os alunos estão envolvidos na comunicação com a segunda língua”⁵⁴. Em observações de aprendizagem natural da língua, Littlewood (1984, p. 91) constatou que “os mecanismos de processamento interno operam com a mesma eficácia (talvez ainda mais eficazmente), quando o aluno não está produzindo realmente a língua”⁵⁵. Nesse sentido, podemos entender que os mecanismos mentais dos alunos também operam a favor da aprendizagem quando eles estão em silêncio. Esse silêncio precisa ser tolerado pelo professor quando os alunos precisam de um tempo para sedimentar seus conhecimentos. No entanto, ressalta-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá pelo seu uso e não é preciso falar corretamente desde o princípio, mas sim arriscar-se estrategicamente.

Se o professor acreditar que a aprendizagem é dependente apenas da quantidade do uso produtivo da língua, o aprendente acabará se frustrando com a insuficiência. Nesse sentido, o aprendente ao ser confortado, conscientiza-se de que a aprendizagem irá ocorrer. Littlewood (1984, p. 93) registra que “o fator crucial não é se um aluno está realmente

⁵² No original: “Many adults and adolescents find it stressful when they are unable to express themselves clearly and correctly”.

⁵³ No original: “Older learners are often forced to speak – to meet the requirements of a classroom or to carry out everyday tasks such as shopping, medical visits, or job interviews”.

⁵⁴ No original: “Not only occur when people make conscious efforts to learn. Progress also occurs as a result of spontaneous, subconscious mechanisms, which are activated when learners are involved in communication with the second language”.

⁵⁵ No original: “The internal processing mechanisms operate equally effectively (perhaps even more effectively) when the learner is not producing language himself”.

falando, mas se ele está participando em um sentido mais profundo: prestando atenção à interação e processando mentalmente a língua à qual ele está exposto”⁵⁶. Aspectos como esse não são levados em consideração ao ensinar e aprender uma língua. Os alunos normalmente ficam expostos e cobrados por situações de produção oral intensa em sala de aula, visto que eles precisam ser aprovados em um teste ao final do curso. Sabendo que a aprendizagem é gradual e que eles estarão preparados para falar quando adquirirem as competências necessárias para tal habilidade, muita tensão poderá ser eliminada dos contextos de aprendizagem.

Neste capítulo de fundamentação teórica, apresentei o posicionamento dos autores que subsidiaram o entendimento para a investigação deste estudo. O capítulo teórico servirá de subsídio para a compreensão dos processos recorrentes durante o ensino e aprendizagem da língua estrangeira dos alunos de graduação intensiva. No capítulo seguinte, apresento as etapas de realização deste estudo e a metodologia utilizada.

⁵⁶ No original: “The crucial factor becomes not such whether a learner is actually speaking, but whether he is participating in a deeper sense: paying attention to the interaction and processing mentally the language to which he is exposed”.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo destina-se a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. No primeiro subcapítulo inicio explicando os objetivos e as perguntas de pesquisa. Trato também da abordagem metodológica utilizada para desenvolvê-la e os fundamentos que me levaram a escolhê-la. Apresento o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a sua duração e relato quem são os participantes. Em seguida, explicito os instrumentos de pesquisa utilizados para a sua realização e descrevo passo a passo como esses instrumentos foram empregados. Por último explico os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Levando-se em consideração observações anteriores feitas enquanto discente no Campus de Bragança como explicitarei na introdução deste trabalho, percebeu-se que os alunos da turma de graduação intensiva de Letras com Habilitação em Língua Inglesa não apresentaram e nem adquiriram suficientemente a habilidade de produção da fala na língua alvo até o último período da graduação. No Campus de Altamira, esse problema é também presente. Em busca de uma melhor compreensão deste fato, dei início a esta investigação.

Para a realização deste trabalho, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) O que os alunos já faziam para apropriar-se da habilidade de produção oral em inglês?
- b) De que forma a instrução sobre o uso de estratégias pode contribuir para a apropriação da habilidade de produção oral?

Como objetivo geral desta pesquisa, busco compreender e interferir no processo de apropriação da habilidade de produção oral desses alunos e como objetivos específicos busquei:

- ▶ Observar de que forma os aprendentes fazem o uso de estratégias de aprendizagem para melhorar a habilidade de produção oral.
- ▶ Incrementar o uso de estratégias pelos alunos por meio da instrução.
- ▶ Descobrir se os alunos utilizam autonomamente as estratégias para o aprimoramento da produção oral depois de serem instruídos.

2.2 Tipo de pesquisa

A modalidade de pesquisa privilegiada neste trabalho foi a pesquisa-ação. Segundo Severino (2007, p. 120), a pesquisa-ação “é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada”. Como o professor pesquisador deste trabalho também é participante da pesquisa, a pesquisa-ação foi escolhida como forma de propor “ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas” (*ibidem*).

2.3 Contexto e duração da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Campus de Altamira da Universidade Federal do Pará com a turma da graduação intensiva do curso de licenciatura em Língua Inglesa que ingressou no ano de 2010. Os eixos que norteiam o funcionamento do referido Campus estão pautados nas demandas sociais locais, centrados na melhoria do sistema educacional com a formação de professores para atuar na educação básica. A região possui uma carência de profissionais da área de ensino e aprendizagem de inglês e a necessidade da implantação tinha a finalidade de garantir aos alunos da região uma habilitação em uma língua estrangeira internacionalmente utilizada em vários ramos da atividade humana, particularmente na produção e difusão do saber técnico-científico.

A Faculdade de Letras Língua Inglesa (FALIN) de Altamira está com seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso em preparação. De acordo com este PPC, o curso de Letras Língua Inglesa foi instalado em 2008, resultado da adesão da Universidade Federal do Pará ao Programa REUNI⁵⁷.

O curso possui duas modalidades: intensiva e extensiva. A modalidade intensiva ocorre nos meses de janeiro e parte de fevereiro, bem como em julho e parte do mês de agosto. Não há data exata para o término do período; a data final do curso é estabelecida de acordo com as disciplinas e respectivas cargas horárias ofertadas. Já a modalidade extensiva abrange os períodos em que o curso intensivo não está ocorrendo, ou seja, de parte do mês de

⁵⁷ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

fevereiro até o final do mês de junho e parte do mês de agosto até o final do mês de dezembro, cumprindo o calendário acadêmico da instituição.

Os períodos extensivos compreendem aulas em apenas um turno – matutino ou noturno – de quatro horas diárias. Já os intensivos, contam com a realização das aulas nos turnos matutino e noturno com oito horas de aulas diárias, sendo quatro horas em cada turno. Tanto na modalidade extensiva quanto na intensiva a carga horária total do período é de 100 horas.

Atualmente, o campus de Altamira possui uma turma em cada uma das modalidades. A primeira turma, extensiva, ingressou em 2009 e a segunda turma, intensiva, em 2010. Prevê-se a oferta e formação de novas turmas nos anos subsequentes. No ano de 2012 foi ofertada uma nova turma em modalidade extensiva no turno matutino. A tendência é aumentar o número de turmas de acordo com a disponibilidade de vagas ofertadas pela Universidade.

2.4 Participantes da pesquisa

A turma investigada nesta pesquisa é composta pelos sujeitos matriculados na modalidade intensiva tendo ingressado em julho de 2010. A turma é composta por 24 alunos, sendo 6 homens e 18 mulheres, cujas idades variam de 18 a 44 anos.

Apenas oito (dois homens e seis mulheres) dos 24 alunos se comprometeram em participar da etapas da pesquisa. Por motivos pessoais, três participantes (A4, A5 e A6) deixaram de participar da coleta de dados do último instrumento de pesquisa.

Alguns desses alunos residem em Altamira e outros em cidades próximas e uma minoria em cidades distantes.

Os alunos são todos maiores de 18 anos e concordaram em participar da pesquisa de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵⁸. Conforme explicitado no Termo, os nomes dos alunos serão preservados. A forma estabelecida para referir os participantes foi A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8. A letra ‘A’ corresponde a aluno/aprendente e esses termos serão utilizados como sinônimos nesta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa-ação o próprio professor é também pesquisador e sujeito participante da pesquisa. O professor possui 28 anos de idade e é do sexo masculino.

⁵⁸ Ver Apêndice A.

Trabalha com língua inglesa desde 2004 e já atuou em escolas de ensino fundamental e médio dos setores público e privado, além de ter exercido de 2006 a 2011 atividades docentes em cursos livres. Em 2011 iniciou o trabalho na Universidade Federal do Pará como professor de língua inglesa e suas respectivas literaturas.

2.5 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para coletar os dados do *corpus* desta pesquisa foram: narrativas de aprendizagem, uma entrevista semiestruturada e um questionário pós instrução.

A seguir apresento um quadro com a divisão dos semestres para o melhor entendimento das modalidades intensiva e extensiva nos cursos em andamento no Campus de Altamira. No mesmo quadro aponto os períodos em que os instrumentos de pesquisa foram aplicados na turma pesquisada:

PERÍODOS	EXTENSIVO	INTENSIVO (Turma pesquisada)	APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA
janeiro/dezembro 2009			
julho/agosto 2010			
agosto/dezembro 2010			
janeiro/fevereiro 2011			
fevereiro/junho 2011			
julho/agosto 2011			Narrativas
agosto/dezembro 2011			
janeiro/fevereiro 2012			- 20 a 30 de janeiro; entrevista; período de instrução de estratégias - 10 a 30 de março: questionário

A pesquisa teve início com a coleta de dados das narrativas no final do período letivo de 2011, correspondente ao mês de julho/agosto do referido ano. Essa coleta foi feita por intermédio de um professor que estava ministrando a disciplina Laboratório de Língua

Inglesa I. Na ocasião, o referido professor explicou a importância da participação dos alunos na pesquisa e entregou-lhes a solicitação descritiva da narrativa de aprendizagem⁵⁹. Pedi também que o professor solicitasse os referidos contatos telefônicos para que eu pudesse obter futuros esclarecimentos. Alguns dos alunos escreveram suas narrativas durante a disciplina e entregaram ao final da mesma. Outros enviaram suas narrativas para o correio eletrônico do professor pesquisador.

O objetivo de utilizar as narrativas como instrumento de pesquisa foi constatar ao longo da aprendizagem de língua estrangeira dos alunos se eles já conseguiam relatar dados que levassem a responder a primeira pergunta de pesquisa em consonância com os fundamentos teóricos deste estudo. Sem nenhuma intervenção do professor pesquisador, os alunos puderam relatar como a aprendizagem deles aconteceu desde o primeiro contato com a língua inglesa até o presente momento.

No período extensivo, entrei em contato com os alunos para obter algumas informações relevantes e para saber quais deles iriam permanecer na pesquisa. Dos 24 alunos, apenas oito se dispuseram a me ceder seus dados. No período seguinte, que corresponde a janeiro de 2012, iniciei o procedimento da pesquisa ação, durante a disciplina Língua Inglesa 3. A segunda fase da pesquisa foi desenvolvida no período de 20 a 30 de janeiro, entrevistando os oito alunos também durante a disciplina que ministrei.

O roteiro da entrevista semiestruturada⁶⁰ foi elaborado partindo da necessidade de investigar que tipo de atitudes os aprendentes assumem em relação à aprendizagem da produção oral nos períodos sem aulas. Deste modo, a análise de um plano de ação tornar-se-ia mais eficaz no momento de ensinar as estratégias de aprendizagem para que eles melhor se apropriassem oralmente da língua alvo. Além disso, como o objetivo desta pesquisa é averiguar comportamentos autônomos, foi mister verificar se esses alunos apresentavam comportamentos autônomos nos períodos sem aulas efetivas.

O questionário⁶¹ pós-instrução foi elaborado com vistas a compreender que atitudes os alunos assumiram no período em que permaneceram praticando a língua após a instrução das estratégias. Neste questionário, elaborei as perguntas buscando descobrir se as estratégias de aprendizagem foram utilizadas pelos alunos de modo a favorecer a produção oral e se os alunos apresentaram comportamentos autônomos para essa produção.

⁵⁹ Ver Apêndice B.

⁶⁰ Ver Apêndice C

⁶¹ Ver Apêndice D

2.6 Instrução das estratégias

Separei as estratégias que Oxford (1990) elencou visando a produção oral⁶². Em seguida, criei um calendário de instrução, onde dividi as estratégias de acordo com o calendário da disciplina Inglês básico 3 entre os dias 20 e 30 de janeiro de 2012. Depois, planejei instruir, mescladas ao programa da disciplina, algumas pela parte da manhã e outras à noite⁶³. Ao longo das aulas, além de instruir, organizei atividades que contemplassem algumas estratégias para exemplificar de que forma os alunos poderiam utilizá-las autonomamente. Além disso, traduzi as estratégias de Oxford (1990) com exemplos de como ativá-las e deixei uma cópia com cada aluno para que eles pudessem se orientar durante e após a instrução⁶⁴.

Para instruir, dividi as estratégias pelos dias de aulas ministradas. A cada dia instruí de quatro a sete estratégias explicando-as, descrevendo-as e, se alguma estratégia pudesse ser incluída nas tarefas planejadas para a disciplina, eu demonstrava-a e os alunos realizavam-na. Por exemplo, demonstrei a estratégia cognitiva de repetir e os alunos puderam realizar a repetição logo após a minha solicitação. Em seguida, eu explicitava que a repetição era uma estratégia que eles poderiam utilizar. Outro exemplo foi a estratégia cognitiva de usar recursos para enviar e receber mensagens que, além de explicar e demonstrar, utilizei recursos tecnológicos como internet e trocas de mensagens de textos por meio de telefones celulares para demonstrar como a estratégia poderia ser utilizada pelos alunos. Outras estratégias como, por exemplo, a metacognitiva de prestar atenção e buscar oportunidade de prática, foram apenas explicadas, pois requeriam mais da força de vontade do aprendente em utilizá-la do que da solicitação do professor na realização de uma determinada tarefa.

2.7 Procedimentos de análise

O principal objetivo ao analisar os dados foi averiguar como os construtos teóricos que fazem parte deste trabalho se refletiram na fala dos alunos. Primeiramente, analisei as narrativas⁶⁵ e identifiquei os trechos de cada uma delas que se coadunavam com as categorias: as estratégias de aprendizagem, autonomia e a produção oral. Partindo desses excertos discuti algumas idéias que pareceram relevantes para a aprendizagem da língua inglesa na jornada desses alunos.

⁶² Em negrito nos anexos A e B.

⁶³ Ver Apêndice E.

⁶⁴ Ver Apêndice F.

⁶⁵ Os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa deste trabalho estão em posse do professor pesquisador.

A entrevista semiestruturada foi gravada e transcrita. O roteiro⁶⁶ apresenta questões concernentes às atividades que os alunos são levados a realizar fora do período de aulas, nos períodos extensivos. As transcrições das entrevistas contemplam apenas os dados pertinentes aos questionamentos; pausas, hesitações e informações desnecessárias às perguntas não foram transcritas. O professor pesquisador optou por omitir algumas informações originais contidas nos dados e incluiu uma palavra que referenciasse os substantivos omitidos entre colchetes com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados. Os excertos que explicitavam as mesmas categorias identificadas nas narrativas foram separados e analisados.

O questionário pós-instrução foi analisado depois de obter a resposta de todos os participantes. As respostas dos alunos foram agrupadas abaixo de cada pergunta para que eu pudesse discernir de que forma as estratégias de aprendizagem foram utilizadas autonomamente para a produção oral desses alunos.

Os dados dos dois primeiros instrumentos foram registrados na sequência numérica dos alunos. Por exemplo: Narrativa 1 corresponde a A1 e Entrevista 8, a A8 e assim prossegui com todos os instrumentos. A sequência foi estabelecida a partir da entrega do primeiro instrumento. A1 foi o primeiro aluno que entregou a narrativa e A8 o último. Os dados apresentados no terceiro instrumento foram agrupados pelas respostas dadas às perguntas do questionário. Com este agrupamento as respostas de cada pergunta seguem na sequência A1, A2, A3, A7 e A8. Como foi mencionado no subitem 'Participantes da Pesquisa' deste capítulo, três sujeitos não retornaram os questionários. São eles: A4, A5 e A6.

A análise dos dados de pesquisa permitiu a categorização inicial baseada nos pressupostos teóricos deste estudo na sequência em que eles foram aplicados. Em seguida, reuni os excertos das narrativas e das entrevistas e dos questionários permitiram responder as perguntas de pesquisa para chegar à conclusão deste estudo.

O conjunto dos dados compilados permitiu que se respondesse às perguntas propostas para esta investigação. No capítulo 3, a seguir, passo a expor os resultados que emergiram.

⁶⁶ Ver apêndice C.

CAPÍTULO 3

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Foi visto no capítulo teórico deste estudo (sobretudo na seção 1.3) que uma produção oral satisfatória é o desejo de grande parte dos aprendentes. Acredito que, por meio do emprego de estratégias de aprendizagem, a apropriação da produção oral pode ser melhor construída. A expansão na utilização das estratégias não pode ser realizada unicamente na sala de aula, principalmente quando o ensino se dá apenas em períodos intensivos. Daí a necessidade de se procurar facilitar a autonomização dos aprendentes.

Apresento neste capítulo alguns dos dados que me pareceram produtivos para esclarecer minha compreensão do problema inicialmente colocado. Passo a expor, na primeira seção, as estratégias relatadas pelos sujeitos antes mesmo do período de instrução. Em seguida, mostro as mudanças ocorridas após esse período.

3.1 Estratégias de aprendizagem para a produção oral apresentadas autonomamente pelos aprendentes

Nesta seção mostro as estratégias já utilizadas pelos oito aprendentes antes do período de instrução. Os dados advieram tanto da narrativa quanto da entrevista. Optei por apresentar esses resultados separadamente por cada informante para, ao final, reuni-los à luz da taxonomia proposta por Oxford (1990) e por mim adotada neste estudo.

Ao longo da análise, descrevo como os aprendentes retratam as estratégias de produção oral que utilizaram de forma implícita e explícita durante a aprendizagem da língua inglesa.

3.1.1 As estratégias de A1

Sobre essas estratégias de aprendizagem para a produção oral, a primeira aprendente relata:

(1) Comprei vários livros com CDs de áudio, e ficava estudando e ouvindo os diálogos, em casa, nas horas de folga, para melhorar a minha atuação (Narrativa 1).

Sabe-se que para uma boa produção oral, é necessário exposição ao insumo da língua de estudo. Nesse caso, a aluna afirma que precisava melhorar a sua atuação como professora e por isso desenvolvia comportamentos que julgava combater suas limitações. Por meio do insumo auditivo a aluna procurou melhoria de seu desempenho, ainda que não fosse em uma situação de interação. Como registrei no capítulo teórico, Littlewood (1984, p. 91) postula que, em processos de aprendizagem natural da língua, “os mecanismos de processamento interno operam com a mesma eficácia (talvez ainda mais eficazmente), quando o aluno não está utilizando realmente a língua”⁶⁷. Os insumos também são processados quando eles estão em silêncio. Nesses momentos o aluno “está construindo um sistema que irá capacitá-lo a falar quando ele estiver pronto”⁶⁸ (LITTLEWOOD, 1984, p. 93).

Além disso, no excerto (2), A1 relata que apesar de ainda não ter a formação em Licenciatura em Língua Inglesa, foi convidada para trabalhar lecionando inglês pelo fato de possuir formação superior e conhecimento prévio da língua adquirido em curso livre. No excerto abaixo, essa aluna acredita que seu desempenho em outras habilidades, como por exemplo, a compreensão auditiva, possa melhorar também com o estudo da língua:

(2) Trabalho com [outra disciplina] desde 1996 e com inglês desde 1998, no ensino fundamental e médio. Percebo que tenho melhorado gradativamente durante esses anos de estudos. Ainda tenho muito o que aprender, por isso continuo estimulada. Faço estudo em casa todos os dias, principalmente com audio. Preciso melhorar muito minha compreensão auditiva (Narrativa 1).

Em um segundo momento da entrevista, quando questionei se ela tinha observado alguma mudança de comportamento depois que iniciou o curso na universidade, A1 afirma:

(3) Eu fiquei mais seletiva, porque antes o que eu lecionava eu buscava aprender por conta própria. Quando foi em 2005 eu aprendia mais gramática, pois é o que as escolas exigem no currículo nas escolas de ensino fundamental e médio. Quando foi em 2005 uns americanos começaram a querer conversar comigo e eu não consegui entender lá em [cidade] onde eu trabalhava na época. Foi quando eu fiquei preocupada em querer aprender a escutar e falar. Eu procurei a [escola de idioma]. Eu fiz o curso [dessa escola], depois eu entrei no [outra escola de idioma]. Fiz o curso com o [livro didático]. Foi quando eu fiz vestibular na UFPA, passei e comecei o curso. Mas assim, eu sempre procuro aprender a questão da compreensão auditiva e da fala, da expressão oral mesmo. Eu também perdi o medo de falar. Quando eu encontro um nativo da língua eu já consigo falar sem ficar envergonhada. Então nessa parte eu mudei o comportamento. A universidade tem me dado uma

⁶⁷ No original: “The internal processing mechanisms operate equally effectively (perhaps even more effectively) when the learner is not producing language himself”.

⁶⁸ No original: “There is often a silent period, during which a natural learner produces no language at all. However, he is already constructing a system which will enable him to speak when he is ready”.

injeção de ânimo no sentido de buscar a informação. Depois desta última disciplina eu comecei até a sonhar em inglês. Tem sido interessante (Entrevista 1).

Na fala desta aluna, vi que antes mesmo de se inscrever para o vestibular, ela sentiu necessidade de se comunicar em uma situação real com nativos. A partir disso, procurou outra forma de estudar e de praticar a língua. O que me leva a concluir que a mudança, na realidade, iniciou-se pela situação real à qual foi exposta – o contato com os americanos – e não teve um bom desempenho. Isto a fez despertar para o fato de que a língua é também pragmática – usada em contexto – e exerce uma função social. Isto a tirou de uma relação estritamente profissional com o idioma, isto é, de aprimorar o que era necessário ensinar no contexto escolar. Depois deste despertar, a aluna buscou utilizar estratégias de prática oral procurando conscientemente conversar com usuários proficientes da língua e matriculando-se também em um curso de línguas. A mudança, portanto, não pode ser atribuída ao seu ingresso na universidade. Ao contrário disto, a universidade foi de certa forma uma consequência da experiência e da conscientização à qual chegou. A estratégia de matricular-se em um curso de língua, interagindo com outros usuários mais proficientes, é considerada como uma estratégia indireta, a estratégia social. Além disso, a aluna apresentou a busca por oportunidade de prática, estratégia indireta denominada metacognitiva (OXFORD, 1990).

A1 também afirma que vem praticando a oralidade nos períodos extensivos e utiliza algumas estratégias para a produção:

(4) Eu tenho praticado mais a oralidade fora dos períodos de aula. Os exercícios de escrita eu praticava mais quando eu estava lecionando. Como eu não estou lecionando por enquanto, eu fico só no áudio. Aí procuro sempre ouvir e repetir, ouvir e repetir, ouvir e escrever o que eu ouvi pra dar uma melhorada nessa parte (Entrevista 1).

Identifiquei que esta aluna associa muito a habilidade oral com a prática da repetição. Isso é comum a alunos que não têm instruções de como aprimorar a produção oral. Apesar de ser uma estratégia direta cognitiva, os alunos não podem limitar-se a praticar apenas esta estratégia. Em reação a isso, A1 complementa que pratica oralmente de forma comunicativa:

(5) Tem o pessoal do [curso de idioma] que eu mantenho contato, porque lá é assim, uma ONG e eu sou voluntária lá. Lá onde a gente estuda o [livro didático]. Então tem professores estrangeiros que lecionam lá e brasileiros também. E eu tenho uma amiga que fala inglês perfeitamente, o marido dela é americano, então a gente pratica um pouquinho da língua. Então eu tenho a oportunidade de conversar com esses nativos (Entrevista 1).

A aluna registra que esse curso de idioma é um ambiente de aprendizagem organizado por nativos canadenses da língua inglesa. Eles utilizam material didático para o ensino e a aluna pratica com os profissionais que lá atuam. Outro tipo de estratégia que se atesta na fala desta aluna são as estratégias de compensação (OXFORD, 1990). Quando pergunto à aluna se a comunicação dela é feita apenas em inglês, ela responde:

(6) Hã-hã. Também. Inglês e português. O diálogo acaba saindo mesclado (Entrevista 1).

Digo-lhe que, por mais que a conversa seja mesclada, ela está tendo a oportunidade de praticar a língua que está aprendendo. Qualquer forma de produção oral é uma prática. Provavelmente, a aluna não tinha consciência de que estava utilizando uma estratégia para a aprendizagem de línguas ao recorrer à sua língua materna para compensar limitações lexicais na língua estrangeira. Por não conhecer as estratégias, principalmente as de compensação, alguns professores transmitem para os alunos a ideia de que a comunicação deve ser feita apenas em inglês, deixando os alunos em um alto nível de ansiedade no momento de se expressarem oralmente. Isso, por vezes, é um fator restritivo da prática em que o aprendente deixa de usufruir da oportunidade de aprender por meio da sua própria produção. Tendo conhecimento das estratégias de compensação, o aluno pode suprir uma necessidade eventual de vocabulário, utilizando a língua materna e até mesmo outros recursos, como mímicas e procurando auxílio de outros (OXFORD, 1990). Além disso, não é necessário que o aluno atinja um nível linguístico perfeito para se comunicar. Ao se utilizar de aspectos pragmáticos e socioculturais o aprendente poderá comunicar-se eficazmente (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN 2000).

Como já foi dito anteriormente a autonomia é primordial para o sucesso na aprendizagem (HOLEC, 1981; LITTLE, 1991; BENSON; VOLLER, 1997; BENSON, 2001; DICKINSON, 1987; MAGNO E SILVA, 2003). Fiz a análise das narrativas também sob essa perspectiva.

Na primeira narrativa A1 relata:

(7) No colégio, sempre conseguia notas excelentes em inglês, e quando estava cursando o 3º ano do 2º grau, no ano de 1988, a professora..., minha professora de inglês pediu que eu a substituísse em duas turmas de 6ª série da escola... de Altamira. Ela estava com estrapolação de carga horária e não havia outra pessoa que a ajudasse. Aceitei (Narrativa 1).

Em alguns contextos de aprendizagem, observa-se que alunos atingem um nível de excelência por desenvolverem comportamentos autônomos, embora as condições em que são

ministradas as aulas de algumas escolas públicas não sejam favoráveis. Nesse trecho, partindo da análise interpretativa, pode-se inferir comportamentos autônomos também quando a aluna aceita assumir as turmas da 6ª série da escola Polivalente de Altamira, já que ainda precisava aprimorar a sua prática como aprendente para atuar como docente, isto é, o desafio de atuar como docente forçosamente a levaria a desenvolver maneiras de aprimorar a sua prática oral.

Aproveitando o primeiro excerto (1) desta aprendente, percebi que comportamentos autônomos também são demonstrados por ela ao comprar recursos para melhorar a sua atuação em sala de aula. Ou seja, a aluna estava consciente de que a aprendizagem pretérita não fora suficiente para ensinar. A partir de então, passou a ser responsável pela própria aprendizagem (HOLEC, 1981). A reflexão fez parte da sua jornada enquanto professora de língua estrangeira e permanece até os dias atuais como foi relatado no excerto (2).

Apesar do reconhecimento da dificuldade que tem com a compreensão auditiva, ela crê que melhorou gradativamente durante os anos de estudo. Vale ressaltar que os comportamentos autônomos desta aluna repetem-se diariamente, principalmente com a utilização de recursos de áudio. Assim, a aluna sempre está em contato com o insumo da língua e com o processamento cognitivo da linguagem, auxiliando em sua produção oral.

Comportamentos autônomos em prol da produção oral também foram constatados na entrevista. A aluna A1 demonstrou no trecho abaixo que necessita de um treino maior para sua compreensão auditiva devido a uma restrição física:

(8) Eu costumo, assim, meia hora antes de dormir eu escuto. Eu tenho alguns áudios que eu costumo ouvir, porque eu preciso trabalhar melhor a minha compreensão auditiva. Eu tenho problemas de audição, às vezes altera, por causa de uns zumbidos que eu tenho no ouvido. Aí eu não consigo escutar direito, então eu tenho trabalhado bastante essa questão. Aí eu procuro escutar todo dia pelo menos uma meia horinha. Antes de dormir, daí eu coloco o áudio e, às vezes, eu acabo dormindo com o fone no ouvido (Entrevista 1).

Questiono se o material de áudio foi escolhido por ela. A1, então, responde:

(9) Eu mesmo consegui. Eu tenho também um outro material que é muito bom. Ele é 20 minutos por dia, você estudando, você aprimora o seu inglês. [...] Então, de vez em quando eu escuto material de texto, de diálogos desse material também (Entrevista 1).

Além disso, afirmou ter uma constância nessas atividades autônomas:

(10) Tem semanas que eu esqueço umas duas ou três dias na semana, só. Tem dias que eu tô muito cansada aí eu esqueço de... mas normalmente eu ligo antes de dormir. [...] Tem uns seis, sete meses que eu faço isso já (Entrevista 1).

Percebe-se que este comportamento autônomo apresentado por A1 é benéfico para a sua aprendizagem, pois ela procura, sem a ajuda de ninguém, exercícios que possam suprir suas necessidades individuais. Percebo que além da tentativa de compensar a sua limitação física, o empenho dela também é reflexo do compromisso com o seu desempenho como aprendente. O fato de controlar a frequência com que desenvolve esta estratégia, A1 demonstra um autogerenciamento característico dos aprendentes autônomos. Ela é consciente de que precisa aprender além de sala de aula e estabeleceu a rotina de ter contato com o idioma todos os dias, mesmo sendo apenas uma atividade de compreensão oral. Há processos cognitivos que aprimoram a produção oral, pelo insumo adquirido na língua de aprendizagem (LITTLEWOOD, 1984). Reforço minha percepção sobre o controle que esta aluna assume sobre sua aprendizagem ao ouvi-la relatar que há seis ou sete meses ela faz isso sem indicação de uma terceira pessoa, tomando ações e decisões independentes (LITTLE, 1991).

3.1.2 As estratégias de A2

A2 relata que teve muita dificuldade ao longo do processo de aprendizagem, por problemas de diferenças no ensino, na metodologia dos professores e na falta de recursos, o que provavelmente impediu que ela desenvolvesse estratégias de aprendizagem eficazes para melhor apropriar-se das habilidades da língua:

(11) [...] tive durante em 8 anos de aprendizagem, 3 maravilhosos professores, os quais me inspiraram e me fizeram tentar o vestibular na área em questão, e reconheço que a disparidade de aulas foi o que não me deu o suporte que eu precisava, além de alguns outros fatores que dificultaram e muito essa etapa, foram esses: falta de material multimídia para o uso em sala de aula, falta de infraestrutura necessária, falta de interesse geral das turmas e respeito à área, e o comodismo dos professores perante as dificuldades (Narrativa 2).

Ressalto que o conteúdo deste relato pode demonstrar a dificuldade na percepção, reflexão e até mesmo na orientação de A2 para a utilização de algumas estratégias. A mudança, ou disparidade de aulas, como a própria aluna menciona, prejudica a aquisição ou aprendizagem implícita de estratégias. A situação de troca de professores é comum no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Todavia, a orientação para uma boa aprendizagem, fazendo uso de técnicas de aprendizagem, refletindo e experimentando, são cruciais para que o aluno seja bem-sucedido e motivado (ELLIS; SINCLAIR, 1989).

Percebo no excerto (11) que A2 atribui as suas dificuldades às limitações infra estruturais, metodológicas e ética docente. Isto reflete uma atitude não proativa no sentido de contornar condições desfavoráveis por meio de comportamentos autônomos.

Por outro lado, quando pergunto que atitudes favorecem sua aprendizagem, A2 afirma no excerto (12) que procura utilizar-se de algumas estratégias discorrendo sobre o que ela vem realizando:

(12) ... assistir filme, isso é algo que todo aluno deve fazer. Assistir filmes legendados, tentar entrar em chats, entrar em contato com outras pessoas que já estudam. Esse tipo de coisa, sim (Entrevista 2).

Observo que a aluna procura por insumos languageiros ao assistir filmes e procura produzir, mesmo que de forma mesclada, a escrita com características de oralidade ao entrar em *chats* e buscar ajuda com pessoas que já estudam. Observa-se que a aluna tem consciência de que tipo de atividades um aluno deve fazer. Isso é importante para ela enquanto aluna e enquanto profissional. Ela relata que além das atividades de cunho profissional, busca outras práticas, até mesmo utilizando a tecnologia e a internet como é o caso dos *chats*. São atestadas nessa fala as estratégias diretas de reconhecer as fórmulas languageiras e raciocinar dedutivamente ao assistir filmes; a prática formal com os sistemas de som e escrita e as estratégias de usar recursos para enviar e receber mensagens quando utiliza os *chats*. Além disso, a aluna usa estratégias sociais ao praticar com outras pessoas (OXFORD, 1990). Ademais, quando aluna interage com usuários mais proficientes da língua ela é ‘forçada’ a se comunicar. Essas interações face a face ou por meio eletrônico aprimoram a habilidade oral do aprendente (GOH, 2008).

A2 também demonstra comportamentos autônomos ligados a sua atividade profissional ao relatar:

(13) Na verdade eu já sou professora de inglês. Geralmente quando eu não estou aqui eu procuro, principalmente na parte gramatical, que é a parte onde eu mais me centro. Por exemplo, a minha fluência, na verdade já é bem baixa em relação a minha gramática, por isso a dificuldade em listening, em speaking. Mas gramática sim, eu sempre procuro buscar. Eu pesquiso sozinha. Isso me ajuda (Entrevista 2).

Comportamentos autônomos são essenciais para a aprendizagem de línguas. Entretanto, para aprimorar a produção oral, é necessário priorizar atividades em que a produção oral aconteça, ainda que admitindo que outros insumos possam implementar essa produção. A orientação do aluno para a prática de estratégias de produção oral é fundamental

para que ele possa ter sucesso no desempenho dessa habilidade (COTTERALL; REINDERS, 2005). A2 afirma ainda que procura coisas além do trabalho:

(14) Eu já tenho uma base. [...] Mas assim, pra mim mesmo, pro meu aprendizado eu procuro buscar coisas além do que eu trabalho em sala de aula. Mas a minha fluência, a minha prática se dá muito mais na sala de aula. Isso sim (Entrevista 2).

A aluna relata sua autonomia com expressões como ‘procuro buscar’ no sentido de melhorar a prática oral, mas tem consciência de que essa prática, restrita ao contexto de sala de aula, não é suficiente:

(15) A minha produção oral, pra falar a verdade, é muito pouca. Assim eu tenho uns poucos amigos que já se formaram em língua inglesa e que eu converso. Eu tento, de certa forma, conversar. Tiro dúvidas e isso me ajuda na minha produção oral. Eu tenho três colegas que são formadas em [uma cidade], em língua inglesa e isso me ajuda muito. Por exemplo, pra mim praticar mais o meu speaking eu acabei entrando no curso livre. Na verdade não entrei pelo conteúdo, porque o conteúdo eu tenho aqui [UFPA], mas eu entrei pra praticar mesmo, pra você ler, pra você conversar, pra você ouvir. Isso me ajudou, e ainda me ajuda, pois quando eu voltar eu vou continuar cursando (Entrevista 2).

No trecho acima, observamos que A2 tem a oportunidade de conversar com outras pessoas em língua inglesa fora do ambiente de sala de aula. Além disso, é importante notar que ela também é ajudada em sua produção oral por colegas mais proficientes, sendo este um fator que afeta diretamente o desenvolvimento da fala (SCARCELLA; OXFORD, 1994). Apesar disso, a aluna reconheceu que sua produção oral ainda não era o suficiente para interagir com esses colegas e tomou a iniciativa de se matricular em um curso livre apenas para praticar a oralidade. A2, assim como A1 relatou nos excertos (3) e (5), percebeu que necessitava praticar a língua oralmente por demanda de atividades sociais fora da sala de aula e assim buscou meios para aprender e praticar. A presença de outras pessoas mais experientes na aprendizagem de A2 motivaram seu comportamento autônomo:

(16) Por exemplo, eu procurei um curso livre pra poder me ajudar, procurei pessoas que pudessem me ajudar. Passei a ter contato com professores formados e que me ajudam tanto em material quanto em apoio moral, que a gente precisa. Pois os alunos de cursos intensivos precisam de apoio moral tanto da família quanto de amigos, tanto de apoio de material que facilite, dicas que possam ajudar, isso acaba fazendo com que a gente goste depois que a gente entra aqui [UFPA], porque se você não gosta, não vai ter como manter. E isso aconteceu comigo, passei a gostar mais e mais e a explorar mais e mais (Entrevista 2).

A aluna A2 relata uma vontade maior de aprender depois que entrou na Universidade. Ela complementa:

(17) Uma vontade maior de explorar. Também nos períodos extensivos, porque quando eu tô lá [na minha cidade de origem] eu não paro. Eu procuro não parar. Na verdade existem tempos ociosos. Algumas coisas atrapalham, mas sempre que eu posso eu procuro o que aprender (Entrevista 2).

Sabe-se que a autonomia está estritamente ligada à motivação do aluno (USHIODA, 1990). No caso acima, observamos uma aluna motivada a buscar a informação mesmo nos períodos em que não está em aula. Apesar de ter consciência de que existem algum tempo ocioso e algumas atividades que podem vir atrapalhar a sua aprendizagem, ela não deixa que esses impecilhos superem a sua motivação de aprender.

3.1.3 As estratégias de A3

A3, assim como A1 (ver excerto 11), relaciona a sua dificuldade na aprendizagem com o ensino da cidade onde estudou, pois não havia recursos didáticos para a aprendizagem. De maneira autônoma a aluna relata que aprendeu por meio de materiais que ela mesma adquiria ao longo de sua jornada como professora. A3, então, comenta:

(18) Como era carência e poucas pessoas se interessavam nessa disciplina fui contratada para dar aula no ensino fundamental II 5ª a 8ª série, então comecei a estudar nos áudios e livros, o pouco tempo que tinha tentava aprender do jeito que dava (Narrativa 3).

Percebi aqui que A3 utilizou estratégias de estudo com os recursos de que dispunha com o objetivo de melhorar seu desempenho como docente e, assim, atender a uma demanda profissional que se apresentou naquele momento e para a qual ela não se sentia suficientemente preparada. O recurso de áudio ao qual se refere, possivelmente proporcionou a prática de escuta e repetição (OXFORD, 1990). Neste trecho, observei também que, ao expor a tentativa de aprender “do jeito que dava”, a entrevistada não partiu de uma instrução planejada ou com objetivos bem definidos. As consequências por não ter sido instruída sobre como utilizar as estratégias de aprendizagem para melhor apropriar-se das habilidades da língua alvo podem ser percebidas neste excerto:

(19) A maior dificuldade que eu tinha e ainda tenho é vencer os vícios de coisas que aprendemos errado pelo despreparo dos professores, erro que eu cometi de repassar algo que aprendi que não estava totalmente correto, uma pronuncia ou outra, hoje temos a oportunidade de ter materiais com áudio, mas há uns anos atrás era difícil até encontrar livros para ministrar aulas, os alunos no ensino público e os professores nem livros têm (Narrativa 3).

O mais preocupante para A3 no contexto de ensino que mencionou é perceber que algumas coisas que aprendeu não estavam adequadas, atribuindo este fator à possível formação deficiente dos professores de língua e que esta fossilização foi retransmitida em contextos de ensino para outros alunos. Imediatamente apresenta justificativa pela falta de instrução e materiais para estudo desses professores “há uns anos atrás”. Percebo também que a entrevistada indicia uma falta de tolerância com “despreparo docente” nos contextos atuais em que existem inúmeras possibilidades e recursos para pesquisa e melhor preparo dos professores. A3 se considera uma docente e aprendente que lança mão de estratégias para suprir limitações de outro período de sua formação com o objetivo de atuar como uma profissional competente.

Como foi afirmado, há estudos comprovando que o uso consciente de determinadas estratégias de aprendizagem torna os aprendentes mais competentes e aprendem o idioma mais rapidamente (COTTERALL; REINDERS, 2005; O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990). A3 revela a consciência sobre suas limitações e sobre a necessidade de saná-las. Além da falta de materiais, no excerto abaixo A3 relata que a qualidade do ensino dos cursos de idioma ofertados na região também não é boa, acrescentando que a problemática com os professores de idioma persiste:

(20) Alguns anos atrás fiz um curso vip por [uma empresa] aqui na [minha cidade]⁶⁹ de 150h, mas sinceramente pouco aprendi, trocavam muito professores, e pouco tive de aproveitamento pelo próprio despreparo dos professores que ministravam as aulas. Até hoje a qualidade do Curso de Idioma aqui é fraquíssimo eu preciso de aulas mas não tenho como fazer esse reforço, o conteúdo que ministramos na escola é estagnado todos os anos a mesma coisa por esse motivo esquecemos de muita coisa e ainda não aprendemos coisas novas (Narrativa 3).

No relato de A3 percebo que apesar de sua iniciativa em buscar um curso suplementar para aprimorar suas habilidades na língua, ainda se sente frustrada pelo pouco que avança em relação ao seu estado anterior. Isto demonstra que, por vezes, a estratégia adotada pode não atender aos objetivos do aprendente e, tendo a consciência disto, a entrevistada sente que outras estratégias se fazem necessárias. Ademais, A3 também reconhece a urgência em melhorar a sua produção oral por já ser professora. A aluna identifica, no próximo excerto, que necessita praticar conversação para melhorar:

(21) Como eu já dou aula de inglês no município, eu dou aula de inglês no fundamental dois. Então pra eu dar aula de inglês pra eles, eu preciso praticar conversação pra passar uma pronúncia melhor pra eles. Como eu já tenho problemas de ter cursos, cursinhos, pra eu fazer lá, porque é uma cidade

⁶⁹ Os nomes originais da empresa fornecedora do curso e da cidade foram omitidos.

que não tem cursos disponível, eu tenho que ficar escutando muita coisa, pra repassar esse conhecimento para meus alunos (Entrevista 3).

A reflexão de que o aluno deve melhorar sua produção não deve ser apenas de quem já está trabalhando. Essa é uma atitude esperada de todos os alunos que estão aprendendo uma língua estrangeira, procurando sempre práticas que possam sanar as dificuldades e deficiências da língua. Sabe-se que o aprendente autônomo assume a responsabilidade pelas “decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e pela implementação dessas decisões”⁷⁰ (DICKINSON, 1987, p. 11). Entretanto, a emergência em corrigir, adequar, melhorar, se intensifica quando outra demanda externa pressiona o aprendente em busca dos seus objetivos. Ao tomar consciência disso A3 procurou estratégias para melhoria da habilidade oral. As estratégias de aprendizagem demonstradas neste trecho são as estratégias cognitivas de praticar formalmente os sistemas de som, praticar de maneira natural, além da estratégia metacognitiva de autoavaliar sua produção oral (OXFORD, 1990). A aluna possivelmente apresenta também a estratégia de memória de representação de sons (OXFORD, 1990). Apesar de não estar explicitamente na fala (22) da aluna A3, posso inferir que as imagens mentais são organizadas de acordo com a compreensão auditiva da aluna neste trecho:

(22) Eu gosto de escutar musicas, eu gosto de assistir filmes legendados, ou não. Porque a gente tem [TV por assinatura] e eu gosto de estar ouvindo. Porque, às vezes, eu posso não estar na frente da televisão assistindo, então eu ligo lá e só escuto (Entrevista 3).

O fato de a aluna escutar a língua estrangeira, mesmo quando não está disponibilizando tempo exclusivamente para o estudo da língua, parece atender a uma necessidade de consolidação da aprendizagem dos sons. Percebo também que a aluna procura associar a aprendizagem do idioma com algo que lhe dá prazer, quando menciona “eu gosto”. A aluna também relata uma estratégia metacognitiva na qual avalia e critica a sua aprendizagem, provendo maneiras de se autorregular, como constatei abaixo:

(23) Então... a gente aprendeu fonética, o modo como se escreve e eu comecei a olhar melhor o dicionário para ver como é foneticamente aquela palavra pra pronunciar melhor. E assim quando a gente vê em conjunto com os outros alunos, a gente vê que tem muita defasagem na aprendizagem, porque eu fiquei muito tempo sem fazer curso. Então agora, mais ainda, por eu ver que eu tenho uma certa deficiência, eu procurei mais ainda me policiar em relacionado a horário de estudo, a escutar as coisas (Entrevista 3).

⁷⁰ No original: “decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions”.

Evidencia-se inicialmente na fala (23) que existe uma preocupação expressa sobre o desempenho oral e mais especificamente com a pronúncia da aluna em relação aos outros aprendentes que fazem o mesmo curso na graduação. Em seguida, ela faz uma autoavaliação generalizada de seu desempenho, percebendo-se aquém do conhecimento de seus pares e justifica o fato com a afirmação “eu fiquei muito tempo sem fazer curso”. Pode-se observar que ao mesmo tempo em que detecta as suas dificuldades a entrevistada tem autonomia para escolher um horário para estudo e prática oral da língua. Na sequência narrativa da entrevistada, a mesma encontra uma boa oportunidade de prática como se vê abaixo:

(24) A minha filha se interessa muito em estudar inglês. Ela quer fazer faculdade de inglês. Ela pediu para que eu pudesse falar com ela, para que ela pudesse desenvolver, ‘pra mim aprender contigo, pra ficar mais fácil’. A gente conversa muito em casa. Às vezes a gente arranha muito isso, a gente conversa em casa. Eu também tento ficar repetindo as conversações que tem no [livro didático], eu coloquei no meu celular e eu fico repetindo feito uma louca em casa. E... eu tento fazer aquelas explicações que eu não fazia antes em inglês, com meus alunos, que eu fazia muito em português, hoje eu tento mais fazer em inglês. Como eu não tenho muita prática de falar o tempo inteiro, eu ainda tento fazer com gestos o que eu estou falando para eles poderem entender. Então mudou um pouco, porque eu não tinha ainda esse hábito. Eu mais ouvia do que tentava praticar oralmente. Então eu tinha um vício de aprender mais vocabulário, mais a escrita do que a fala. E hoje eu tento, dentro da minha possibilidade, ficar repetindo, ficar ouvindo e repetindo, tentando conversar com alguém (Entrevista 3).

Esse trecho revela uma interessante mudança de comportamento no que diz respeito às estratégias de aprendizagem que eram utilizadas no passado em relação às atuais. A entrevistada reconhece que não tinha estratégias para aprendizagem autônoma da fala e limitava-se ao estudo de vocabulário. Atualmente ela acrescentou ao seu repertório estratégico a repetição após a escuta de áudio, a simulação de explicações, o uso de gestuais acompanhando as explicações, criando assim, formas de exercitar seu desempenho inclusive como docente. Além disso, ela tem uma possibilidade de prática comunicativa muito importante na aprendizagem de línguas que é a solicitação da filha para que a informante a ensine. Esse estímulo de comunicação entre ela e a filha fez com que aprimorasse sua prática oral também em sala de aula. São apresentadas nesse excerto as estratégias indiretas sociais de cooperar com alguém – a filha – que possui o mesmo nível linguístico ou inferior, além da estratégia cognitiva de repetir e a de compensação ao auxiliar a fala com mímicas ou gestos (OXFORD, 1990).

O relato de A3 abaixo é semelhante ao de A1 – excerto (8) – quando apresenta suas atividades relacionadas à sua aprendizagem com o insumo auditivo em inglês:

(25) [...] 90% de toda música que se ouvia em casa era em inglês. Como aqui na cidade nunca teve cursos de idioma meus pais sempre que podiam compravam livros sobre o assunto pra mim. Fiz um ensino médio com boas notas em inglês (Narrativa 3).

A aluna informa que, para compensar a ausência de cursos de idiomas, o incentivo de seus pais, ao comprarem livros, foi fundamental para o seu bom desempenho durante o ensino médio. Percebo pelo relato que a música – provavelmente um aspecto afetivo importante na vida da aluna – também a impulsionou já que a maior parte desse insumo era em inglês. Mesmo não tendo objetivo de aprendizagem ao escutar as músicas em língua inglesa, A3 provavelmente se beneficiou disso, ao afirmar uma grande quantidade de insumo da língua com os materiais que lhe eram disponíveis.

Assim como A1, em seu relato (7), A3 também iniciou as atividades como docente sem a formação superior. Foi convidada para ministrar aulas por mérito, como vemos a seguir:

(26) Em 2001 as escolas particulares começaram a oferecer aulas de inglês de 1ª a 4ª série e como eu tinha sido uma boa aluna meus professores me indicaram para eu dar aula para essas séries e fui contratada. Como era carência e poucas pessoas se interessavam nessa disciplina fui contratada para dar aula no ensino fundamental II 5ª a 8ª serie... (Narrativa 3).

Em mais um relato se constata que a urgência apresentada pela demanda de trabalho, impulsiona A3 para uma situação de enfrentamento de suas dificuldades. Essa não é uma realidade apenas de Altamira. Na maior parte do interior do Pará, ainda há carência muito grande de profissionais na área de língua inglesa para atuar na docência. Deste modo, as escolas de ensino fundamental e médio contratam professores sem formação para cumprir a carga horária curricular anual. Mesmo com dificuldade em conseguir docentes qualificados para atuar no ensino, percebe-se nesses professores a vontade de aprender e de buscar o conhecimento e se tornarem responsáveis pela sua aprendizagem (HOLEC, 1981; LITTLE, 1991; BENSON; VOLLER, 1997; BENSON, 2001; DICKINSON, 1987; MAGNO E SILVA, 2003). Para suprir as demandas linguísticas, A3 necessitou matricular-se em um curso de idiomas, mas enfrentou dificuldades que até hoje persistem:

(27) Até hoje a qualidade do Curso de Idioma aqui é fraquíssimo eu preciso de aulas, mas não tenho como fazer esse reforço, o conteúdo que ministramos na escola é estagnado todos os anos a mesma coisa por esse motivo esquecemos de muita coisa e ainda não aprendemos coisas novas (Narrativa 3).

A aluna sente a necessidade de estudar o idioma, quando diz precisar “fazer esse reforço”. Ela crê que a melhora de sua aprendizagem está associada a um curso de idiomas.

Apesar de anteriormente ter demonstrado atitudes estratégicas para o aprimoramento da sua habilidade oral, percebo que a aluna transfere a responsabilidade do que aprende a terceiros, à outros contextos. Na minha percepção, essa situação é muito comum, não apenas em cursos intensivos, como também em cursos extensivos. As oportunidades de prática oral, na visão dos alunos, são normalmente atribuídas a contextos formais de ensino e aprendizagem. Para confirmar isso, a aluna revela uma mudança significativa no comportamento depois que entrou na Universidade neste trecho:

(28) Houve uma mudança. Porque como eu não tinha um contato com inglês tanto como eu estou tendo agora, eu tinha muitos vícios assim de pronúncia que eu vi que não era correto. Então a gente aprendeu fonética, o modo como se escreve e eu comecei a olhar melhor o dicionário para ver como é foneticamente aquela palavra pra pronunciar melhor (Entrevista 3).

A aluna afirma que encontrou mecanismos para suprir uma necessidade linguística. Depois que entrou na universidade, A3 conseguiu perceber que o que ela tinha aprendido não era o correto e tentou utilizar-se de estratégias para melhorar a sua produção oral. Isso está evidenciado na fala da aluna que começou “a olhar melhor o dicionário para ver como é foneticamente aquela palavra para pronunciar melhor”. Esse comportamento autônomo da aluna constatado pela expressão “eu comecei”, demonstra que ela mesma utiliza seu tempo em prol da aprendizagem para uma experiência negativa do passado, buscando aprimorar sua aprendizagem da habilidade oral para, então, torná-la positiva nos dias atuais.

Apesar de afirmar que seu comportamento mudou depois que entrou na universidade, a aluna relata também que tem horários em que estuda, mas não são programados. Constatei que a aluna afirma assumir comportamentos autônomos em determinadas situações, mas não em outras. A3 expõe que fica sobrecarregada no seu trabalho e não consegue estabelecer uma rotina para estudar, pois seu horário está muito comprometido com as atividades profissionais. Salas super lotadas, sobrecarga de carga horária em sala e, às vezes, deslocamentos de uma escola para outra são fatores que prejudicam o planejamento para um estudo sistemático. Quando questionei se A3 sistematiza seu estudo, ela afirma:

(29) Às vezes. Porque, às vezes, como eu trabalho de manhã, de tarde e de noite, então tem dias que eu tiro pra fazer isso. Num domingo, uma hora, num dia à noite... Eu não tenho um dia certo pra estudar. Eu tento fazer o meu horário mais no meio de bimestre, como eu não tenho muitas provas pra corrigir, então eu procuro fazer isso nesse período, pra eu não acarretar mais... Porque às vezes tem tempo que você está trabalhando que você tem mais coisas para fazer, então eu tiro um tempo em que eu tenho mais tempo pra fazer isso, um tempo mais vago (Entrevista 3).

Apesar da incerteza quanto ao horário de estudo, a entrevistada diz que estes são planejados por ela mesma e estuda quando sente necessidade. Os comportamentos autônomos dos alunos ao aprender um idioma estrangeiro deveriam ser constantes, não apenas quando esses sentem necessidade. No momento em que os alunos estabelecem seus objetivos de aprendizagem, deveriam ter consciência de que responsabilidades assumem. Os esforços dos próprios alunos são de primordial importância para seu progresso na aprendizagem (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2006; SCHARLE; SZABÓ, 2000).

3.1.4 As estratégias de A4

Quando entrevistei A4, a aluna assegurou que possui uma rotina de estudo um pouco diferente por não trabalhar. As atividades de prática oral em A4 são mais constantes pela oportunidade de ter alguém próximo para praticar (um membro da família). Quando questionei se ela possuía uma regularidade nos estudos e na prática oral ela respondeu:

(30) É mais ou menos uma vez na semana. Eu tenho um primo que fala inglês fluente, aí ele sempre está comigo, a gente troca algumas frases, fala algumas coisas. [...] Quando eu pego pra estudar, as apostilas eu leio das 2 e eu fico até as 5, 6, horas. [Com a frequência de] Umas duas, três vezes na semana (Entrevista 4).

Perguntei também se ela realizava alguma atividade que não seja com o uso do material didático, ela registrou:

(31) Só filme. Aí eu sou evangélica e eu tenho uns DVDs de pregação. Eu escuto, eu pauso, volto e repito a frase. Uma frase que me chame atenção, uma palavra, uma frase. As frases aparecem na legenda (Entrevista 4).

Nesses dois trechos (30) e (31), observei que a aluna é responsável pela sua aprendizagem e estabeleceu uma rotina, diferentemente das aprendentes que trabalhavam. Na fala (30), a aluna diz que possui práticas de estudo sistemático semanalmente. Além disso, praticava oralidade com pares em interação face a face.

No registro (31), é importante observar que esta aluna é motivada a obter insumos relacionados à religião que segue. São materiais autênticos e auxiliam na sua aprendizagem. A busca por materiais autênticos e de interesse dos alunos é prática comum. Normalmente os alunos buscam músicas e filmes que gostam para acompanhar as respectivas letras e legendas, deduzindo o significado de determinadas palavras pelo que eles já dominam. Esta é uma

estratégia cognitiva também utilizada por A3 no excerto (22). Surpreenderam-me as atividades desta aluna, por ela ter utilizado um material de difícil acesso na cidade em que ela reside. Pela motivação e interesse pelo assunto, a aluna buscou e adquiriu o material desejado. Quanto às dificuldades que teve, A4 vê algo positivo, a seguir:

(32) Apesar dos empecilhos algo me ligava à língua inglesa, é até engraçado comentar, mas ao mesmo tempo em que nada dava certo na possibilidade de aprendê-la, surgiam novas oportunidades que me levavam a ela e quanto mais difícil ficava mais eu me interessava (Narrativa 4).

Podemos focalizar também o interesse como peça fundamental para o processo de autonomização do aprendente. Sem o interesse, não há a motivação para aprender (USHIODA, 1996). No contexto escolar pretérito, essa aluna demonstrou grande simpatia pela língua, mesmo diante das dificuldades apresentadas pelo contexto de ensino e aprendizagem no qual ela estava inserida. Todo esse processo de descoberta da língua inglesa acompanhou a aprendente até os dias atuais. A aluna comenta que estudou em colégios particulares e mesmo assim a estrutura da língua era ensinada de forma a não priorizar o ensino da habilidade oral, como vemos na seguinte sequência:

(33) Estudei em colégios particulares, no ensino fundamental e médio os professores de inglês trabalhavam a disciplina de forma corrida, sem atentar em trabalhar com os alunos a parte de conversação, era mais cobrada a parte gramatical, mais também de forma superficial. Eles não desenvolviam a estrutura contextual, trabalhavam apenas palavras soltas como, por exemplo, o nome de um animal ou um local e até algumas frases prontas, porém fácil o que não permitia que desenvolvêssemos uma facilidade em aprender a dialogar na língua. (Narrativa 4)

Em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a prática da produção oral fora do ambiente de sala de aula é escassa. O desafio é grander para o professor ensinar a produção oral e muito maior para o aluno aprender (LAZARATON, 2001). Pela narrativa desta aluna, percebe-se que as estratégias utilizadas durante a aprendizagem da língua baseavam-se nas estratégias de memória, principalmente ao mencionar a aprendizagem de vocabulário: palavras soltas, nomes de animais, locais ou “frases prontas” como ela mesma denomina. Poderíamos até pensar em uso da estratégia cognitiva de repetição quando mencionado o termo “frases prontas” para o uso da língua, pois não há intenção comunicativa nessa aprendizagem, apenas para cobrança gramatical como ela mesma retrata.

Para uma aprendizagem da produção oral eficaz, aprender apenas palavras soltas não garante o sucesso em uma comunicação. Como mencionado anteriormente por Hughes (2001, p. 8-9), “para aprender a se comunicar habilmente em outro idioma, um falante deve mudar e expandir a identidade como ele ou ela aprende os fatores culturais, sociais e mesmo políticos,

que estão inseridos nas escolhas linguísticas, precisando falar adequadamente com uma ‘voz’ nova”⁷¹. Assim, ao perceber que a forma de ensinar e aprender em sala de aula não favorece o desenvolvimento da produção oral, a aluna passou a utilizar outros métodos. Sobre isso, ela diz o que segue:

(34) Em virtude disso eu aceitava o inglês em meu cotidiano como uma matéria de sala de aula, mas ao ouvir músicas internacionais eu gostava de escutá-las repetidamente com a letra da mesma em mãos, pois a pronúncia e o jeito que era proferido cada palavra despertava em mim um interesse de aprender a falar de forma fluente [...] (Narrativa 4).

A4 passou então a utilizar outras estratégias para aprimorar sua produção oral. Dentre as estratégias mencionadas pela aluna, podemos constatar estratégias metacognitivas ao criar oportunidades para aprender e praticar; e cognitivas ao repetir e praticar os sons da língua (OXFORD, 1990). Entretanto, a própria aluna esclareceu que essas atividades não foram suficientes para produzir oralmente de forma eficiente depois que ingressou na Universidade:

(35) Mas descobri que o difícil não foi entrar na faculdade e sim cursar. Senti muita dificuldade ao ver as aulas sendo ministradas em inglês, por não ter domínio da língua e por não ter feito um curso de inglês foi bem difícil, por outro lado é legal que a gente acaba se familiarizando com a língua e devido ao método de ensino usado no ginásio, as palavras soltas aprendidas pela forma “gramatiquero” dos professores, ainda ficaram em mente, e quando os professores da Faculdade ministram as aulas em inglês, as palavras soltas aprendidas são de grande ajuda porque acabo ligando uma palavra à outra, e a gente não fica tão perdido, mais ainda assim é difícil, o ideal seria fazer um curso de inglês, pois é preciso saber o que se esta ministrando em sala e não só saber a tradução de uma palavra ou outra, até porque tem palavras que sua tradução depende do contexto em que está inserido (Narrativa 4).

Assim, podemos retomar Oxford (1990) para quem tanto as estratégias diretas quanto as indiretas são importantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Como mencionado anteriormente, elas devem atuar de forma interdependente. Na fala desta aprendente observa-se o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Como estratégia cognitiva, relata a transferência de conhecimento pré-adquirido para entender melhor a língua. A aluna revela prestar primeiramente atenção, ter uma visão geral do que está sendo exposto oralmente em sala para identificar palavras que compreende, para então, fazer ligação com o material já aprendido. Não se deve utilizar apenas estratégias diretas para a aprendizagem de línguas como normalmente acontece em contextos de aprendizagem de escolas regulares. É necessário usar as estratégias indiretas para complementar e praticar o que foi aprendido.

⁷¹ No original: To learn to communicate expertly in another language a speaker must change and expand identity as he or she learns the cultural, social, and even political factors, which go into language choices, needed to speak appropriately with a new ‘voice’.

Ao ser questionada sobre o que ela faz em prol da aprendizagem, nos períodos em que não está em aula, A4 afirma:

(36) Eu tento assistir filmes com legendas em inglês, cantar músicas, com a letra no papel... É basicamente isso (Entrevista 4).

A4 utiliza estratégias não só de insumo, mas de produção oral. Além da estratégia cognitiva explícita de repetição, a aluna, ao assistir filmes com legendas em inglês, ativa o conhecimento prévio dela. Assim, faz uso das estratégias diretas de memória para revisar e recuperar a informação já aprendida. Além disso, no excerto a seguir, a aluna declara que possui estratégias diretas de memória ao afirmar que estuda os conteúdos que já foram vistos:

(37) Quando eu pego pra estudar, as apostilas eu leio das 2 e eu fico até as 5, 6, horas". ...[os conteúdos são] Dos semestres anteriores. Eu pego o básico 1, básico 2, pego todo o conteúdo pra ficar revisando (Entrevista 4).

Perguntei a aluna o que ela faz para melhorar a produção oral nos períodos em que ela não está em aulas efetivas e A4 respondeu:

(38) Na pronúncia eu tento escutar [os áudios que acompanham] as apostilas⁷², aí eu tento falar pra alguém que está comigo, como se pronuncia alguma coisa. Às vezes, a minha irmã caçula está comigo e eu repito pra ela. Vou trabalhando desse jeito, vou repetindo o que tem no material didático (Entrevista 4).

A aluna também praticava a mesma estratégia não só com o material didático, mas com outras atividades, como vimos no excerto (31). Ao ser questionada em relação à comunicação e interação com outras pessoas ela enfatizou que há pessoas que lhe ajudavam a praticar a oralidade. Disse, entretanto, que necessitava de um conhecimento maior. A aluna sentia-se acanhada em produzir oralmente com pares mais proficientes. Ela poderia aproveitar mais esses momentos para aprender. Isso se revela na fala seguinte:

(39) Eu tenho alguns amigos que chegam, pelo fato de eu fazer faculdade de inglês, eles chegam conversando comigo falando frases, por fazerem curso livre. Eles já têm mais facilidade e eu já tenho mais dificuldade então eu falo mais o básico (Entrevista 4).

Nesses trechos observa-se o uso a estratégia direta cognitiva de repetição e a estratégia indireta social de cooperar com seus colegas (OXFORD, 1990). A inibição para a

⁷² Como alguns alunos utilizam materiais copiados, utilizam o termo apostila para falar do livro didático.

produção oral em situações de não-aprendizagem, principalmente em contextos informais e com pares já conhecidos é bastante comum. Observo isso na fala da aluna ao dizer “eu falo mais o básico”. O fator afetividade, às vezes, cria barreiras para a prática dos aprendentes, pois eles se sentem cobrados por estarem fazendo uma graduação na língua em questão e necessitarem falar corretamente a língua. Em contextos formais de ensino e aprendizagem isso dificilmente ocorre, pois o ambiente permite inadequações nas enunciações, pelo fato de estarem em condições de aprendentes.

3.1.5 As estratégias de A5

A situação de A5 para a aprendizagem da produção oral revela certa cautela desde os primórdios do seu contato com a língua inglesa, como podemos ver no excerto (40):

(40) [...] eu me preocupava tanto em aprender a falar a língua inglesa que cuidadosamente registrava durante a manhã todas as palavras e as pronúncias figuradas. Registrava as palavras porque não tinha condição de comprar material referente à disciplina [...] (Narrativa 5).

Em sua narrativa A5 relata o uso de estratégias indiretas e diretas (OXFORD, 1990). Este aluno faz uso de uma estratégia metacognitiva ao centrar sua atenção na aprendizagem da fala. Com vistas à aprendizagem da fala, precisava utilizar outra estratégia: escrever durante a manhã todas as palavras com respectiva pronúncia. Este aluno fazia conexão com a estratégia direta de memória ao representar os sons da língua materna, aproximando os sons e gerando os resultados que ele precisava, já que não conhecia o alfabeto fonético.

Além disso, A5 faz uso de estratégias sociais e de compensação ao relatar o que segue:

(41) E atualmente na universidade ainda aceito ajuda dos colegas e principalmente dos professores para falar o inglês, e o conhecimento de informática que anteriormente não possuía também foi interessante para ver as aulas pela internet (Narrativa 5).

A5 também apresenta a estratégia cognitiva de repetir ao afirmar:

(42) Eu costumo vir aqui pra universidade, agora recentemente, porque eu já vim desenvolver... em acessar internet aqui na universidade. Aí eu venho pra cá e acessei alguns vídeos, e estou assistindo pra ver se melhora a minha pronúncia, porque a minha maior deficiência é ouvir. Ouvir e produzir lendo, eu acho, mas ouvir é maior. [...] Eu leio o dicionário também. Eu costumo ler o dicionário. Inclusive tem muita matéria que no decorrer do tempo eu peguei algumas coisas e peguei algumas formas de gramática, mas eu não conseguia assimilar muito bem a gramática. Mas de lá pra cá eu

registre muita coisa nas disciplinas de inglês. Eu senti já que eu melhorei muito na pronúncia a partir dessas aulas de vídeo, essas aulas que vocês colocam lá pra gente. Eu melhorei muito (Entrevista 5).

Na fala do aluno nota-se que, além da estratégia supracitada, A5 utiliza a auto-avaliação que é uma estratégia indireta metacognitiva, pois, como foi mencionado na seção das estratégias no primeiro capítulo, elas auxiliam no planejamento, controle e avaliação da aprendizagem (OXFORD, 1990). Ao afirmar que passou a assimilar muito mais coisa depois das atividades de repetição, além de perceber uma melhoria significativa na pronúncia, o aluno consegue refletir sobre o seu progresso na aprendizagem. Além disso, considera que nos períodos em que não está em aula, utiliza outros métodos, como os que seguem:

(43) Eu costumo ouvir uma música pra assimilar melhor a pronúncia. Às vezes eu pego o livro, aí procuro comparar a pronúncia que eu ouvir com a pronúncia do livro (Entrevista 5).

Estratégias indiretas metacognitivas são ativadas ao realizar essas tarefas, como, por exemplo, prestar atenção e organizar-se. Observo na fala deste aluno (43), bem como nas falas (23) e (28) de A3 que eles priorizam demasiadamente a pronúncia na habilidade oral. Em se tratando de produção oral, a pronúncia deveria ser uma preocupação subjacente, consequência da continuidade da produção e não o foco da aprendizagem. Esses trechos revelam que esses alunos possivelmente relacionam a prática oral com a precisão da pronúncia, negligenciando a fluência e a sequência de ideias. Além dessas atividades, o aluno fala sobre suas tarefas nos períodos sem aulas, apresentando novamente a estratégia direta cognitiva de repetição:

(44) Eu procuro cantar. Ouvir e reproduzir. Reproduzir no instrumento (Entrevista 5).

O comportamento autônomo do aprendente A5 acontece nos estágios iniciais da sua aprendizagem:

(45) Comecei a estudar inglês com a idade de 12 anos, sozinho de um livro que meu irmão achou no lixo, e outros ganhei de amigos (Entrevista 5).

Apesar da falta de recursos financeiros, A5 não demonstrou desânimo para continuar sua jornada enquanto aprendente de inglês. Ao contrário, o aluno se interessou pela língua nas fases iniciais da sua aprendizagem e buscou mecanismos para aprender. Aspectos financeiros são identificados como entraves para a autonomização de aprendentes em

contextos de língua estrangeira, pois eles acreditam que somente terão a prática caso se matriculem em um curso de idiomas. Por outro lado, esse aluno (A5) buscou outros recursos para aprender a falar, mesmo que novamente focando à aprendizagem dos sons, como retratado na fala seguinte:

(46) [...] eu me preocupava tanto em aprender a falar a língua inglesa que cuidadosamente registrava durante a manhã todas as palavras e as pronúncias figuradas. Registrava as palavras porque não tinha condição de comprar material referente a disciplina e nem conhecimento de informática para acessar a este conteúdo. Recorria também as bibliotecas, além de ter estudado no ensino fundamental e médio da 7- a 8- e 1- 2- 3- ano. Vejam que hoje os esforços que fiz para aprender um pouco sobre o idioma, valeram apenas nas horas em que vou fazer manutenção nos equipamentos em minha casa (Narrativa 5).

As consequências do comportamento autônomo de A5 são constatadas por ele mesmo. Hoje ele consegue perceber que seus esforços na busca pela informação do idioma que estava aprendendo são benéficos em situações em que precisa da língua, como, por exemplo, em manutenções de equipamentos. Com base em Holec (1981), constatei que este aluno exerceu uma capacidade de agir em prol da sua aprendizagem. A5 também notou uma mudança na sua rotina depois que entrou em um curso superior. Ele argumenta que algumas práticas em relação a sua aprendizagem só se fizeram presentes depois que ele foi aprovado no vestibular. A seguir, eis um exemplo:

(47) Eu costumo vir aqui pra universidade, agora recentemente, porque eu já vim desenvolver... em acessar internet aqui na universidade. Aí eu venho pra cá e acessei alguns vídeos, e estou assistindo pra ver se melhora a minha pronúncia, porque a minha maior deficiência é ouvir. Ouvir e produzir lendo, eu acho, mas ouvir é maior (Entrevista 5).

Ele também relata que não teve indicação para a utilização de vídeos na aprendizagem. Ele teve a iniciativa de colocar o tópico na internet e através da busca iniciou seus estudos autonomamente: “Eu tive a ideia de colocar lá o tópico, pra ver se aparecia alguma coisa sobre vídeo aulas e apareceu realmente. A partir daí eu venho vendo esses vídeos”. Ora, para Raya, Lamb e Vieira (2006), um aluno autônomo é um aluno que estabelece seus próprios objetivos de aprendizagem e avalia suas opções. Esse aluno agiu de modo racional buscando o que ele acredita ser mais necessário para a sua aprendizagem nesse momento.

A5 também relata outras atividades autônomas com a utilização de outros materiais no trecho:

(48) Eu leio o dicionário também. Eu costumo ler o dicionário. Inclusive tem muita matéria que no decorrer do tempo eu peguei algumas coisas e peguei algumas formas de gramática, mas eu não

conseguiu assimilar muito bem a gramática. Mas de lá pra cá eu registrei muita coisa nas disciplinas de inglês. Eu senti já que eu melhorei muito na pronúncia a partir dessas aulas de vídeo, essas aulas que vocês colocam lá pra gente. Eu melhorei muito (Entrevista 5).

Mais uma vez a preocupação com a pronúncia continua. O aluno constata que sua busca foi benéfica para a sua aprendizagem. Até o presente momento, o aluno revelou utilizar suas próprias estratégias para aprender. Todavia, não registrou nenhum exemplo explícito de tarefas de fluência e comunicação em inglês. Embora tenha registrado atividades de pronúncia, A5 revela fazer uso de insumos auditivos também para melhorar a pronúncia:

(49) Eu costumo ouvir uma música pra assimilar melhor a pronúncia. Às vezes eu pego o livro, aí procuro comparar a pronúncia que eu ouvi com a pronúncia do livro. Porque os livros que eu tenho só é de pronuncia figurada, não é aquele livro moderno com a descrição (Entrevista 5).

Atividades de compreensão oral com músicas são muito frequentes em alunos, não somente de graduação. Isso acontece devido ao alcance fácil e rápido desse tipo de atividade na vida dos alunos, por meio da televisão e rádio que são meios de comunicação em massa e não necessitam de muito gasto para serem acessados. Os alunos sentem que as atividades de compreensão oral podem ajudar na aprendizagem e acabam buscando oportunidades para praticar.

Quando questiono se A5 procura produzir oralmente, interagindo mutuamente com outras pessoas, nos períodos em que não está em aula, ele responde:

(50) Mútua não. Diária também não. [...] Aqui na sala até de início eu era interessado, mas quando eu pronunciava errado eu era repreendido. Então quando eu ia falar com alguém, falavam logo 'lá vem tu com esse inglês teu'. Aí eu me limitei. Me limitei para essas atividades. [...] Já procurei, mas é difícil achar. Só aqui dentro da aula. Treino com alguns colegas de sala... Mas, às vezes, com alguns colegas que treino sabem mais que eu e eu tenho que perguntar (Entrevista 5).

Nessa fala, o aluno manifesta o desejo de interagir com alguém em contextos fora de sala de aula, mas declara a dificuldade de encontrar pares que possam ajudá-lo. As práticas orais comunicativas se restringem a consolidarem-se apenas nos meses de aulas intensivas. A falta de contato com a língua nos períodos sem aulas deixam um espaço muito grande que podem atrofiar a produção oral. Quando os alunos retornam às aulas efetivas, é comum sentirem dificuldades em produzir oralmente, consequência do período que ficaram sem praticar.

3.1.6 As estratégias de A6

A aluna A6 afirma que tem muita dificuldade em inglês, apesar dos anos estudando a língua:

(51) É um desafio estudar inglês, porém desde o meu ensino fundamental já tenho esse privilégio. Gosto do inglês, e eu tenho curso técnico em contabilidade pelo SOME. Que teve inglês no 1º e 2º ano, consegui ter notas boas. Me esforço o bastante para aprender inglês. Por saber das minhas limitações no idioma resolvi fazer Letras-Inglês. Sei que aos poucos vou superando minhas dificuldades (Narrativa 6).

Nesse trecho da narrativa, a aluna apresenta duas estratégias metacognitivas: a primeira ao avaliar a sua aprendizagem e constatar as suas limitações em relação ao idioma; a segunda, ao afirmar que procurou o curso de Letras-Inglês para superar as dificuldades.

Assim como A2 – ver excerto (16) – a aluna A6 também procurou, de forma autônoma, melhorias para a sua aprendizagem. Em relação à produção oral, tanto A6 quanto A2 necessitaram matricular-se em um curso livre para aprimorar a produção oral. A6 também confirma que necessitou adquirir alguns materiais didáticos com áudio para aprender melhor a língua, como vemos a seguir:

(52) Então eu estou tentando fazer estudos nos cursos livres. Eu ganhei uns quatro livros de inglês, fiz um curso aqui na UFPA e estudo praticamente 3 meses de férias me dedicando a estudar. E eu tenho um tempo só pra listening, eu tenho feito isso, por isso que eu consegui melhorar em inglês. [Além disso] eu tenho feito por mim mesma, praticado. Eu comprei um DVD e tenho umas gravações de inglês. Eu tenho uns CDs que eu ganhei de alguns colegas meus que são professores e eu estou escutando esses audios pra poder melhorar. Entender para transcrever melhor (Entrevista 6).

A aluna afirma neste trecho que utiliza os áudios para aprender melhor a língua. Apresenta-se então estratégias diretas de memória ao representar o sons na memória e o uso de estratégias para recuperação de informação. A estratégia de representar os sons na memória ocorre quando o aprendente, ao obter um determinado insumo auditivo da língua, processa mentalmente a informação, criando imagens sobre o que está ouvindo. Além disso, a aluna afirma que sua prática oral é pouca, pois compreende que sua pronúncia não é muito boa e precisou procurar um curso de idiomas para melhorar este aspecto.

Nota-se uma mudança de comportamento na aluna quando ela recebe materiais de estudo de pessoas próximas. Em algumas situações de aprendizagem o aluno é desprovido de materiais para estudar autonomamente. Esta aluna possui recursos necessários para aprimorar seus conhecimentos. Apesar de eles terem sido presenteados por terceiros, a aluna utiliza-os autonomamente para a aprendizagem (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1987). A6 também

relata que não compreendia a diferença entre contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa antes e depois de entrar na universidade. Ao comparar o ensino-aprendizagem do inglês na escola regular, não acreditava que a realidade da universidade demandaria muito estudo e quando percebeu isso, passou a buscar mais informações para aprimorar sua aprendizagem. Ela relata:

(53) Houve sim, houve uma mudança, uma preocupação de tentar fazer melhor, de aprimorar. Porque quando você está fora, você não pensa como são as coisas aqui dentro. Quando você se insere na coisa que você vê como é grande estar aqui e é preciso correr atrás. (Entrevista 6)

3.1.7 As estratégias de A7

O depoimento de A7 torna evidente o quanto a rotina de trabalho atrapalha a organização de seus estudos, como vemos a seguir:

(54) Na verdade assim, eu tenho feito pouco, eu poderia fazer muito mais. Só que a gente se prende muito a trabalho. A gente trabalha excessivamente e aí não tira um tempo pra dedicar ao inglês mesmo. Toda parte do inglês, tanto o listening, quanto a questão da escrita, da produção. Eu realmente tenho feito pouco. O que eu faço é escutar uma música, tentar cantar... filmes. Mas eu penso que eu poderia fazer muito mais. (Entrevista 7)

O aluno A7 é consciente da sua falta de dedicação. A rotina de trabalho acaba não deixando que ele seja mais autônomo. O aluno A3 também relata a mesma dificuldade no excerto (21). Para A7, as atividades de produção são prejudicadas. A autonomia só se manifesta nas repetições de atividades como a música. Quanto a sua rotina de estudos, A7 afirma:

(55) Não, não tenho uma rotina. Eu pretendo agora seguir, visto as estratégias que a gente tem visto, e as orientações... Porque assim, até agora, se a gente tiver alguém que estude, vai ser por iniciativa própria, não por orientação. Por orientação sistematizada não... mais por autonomia. Não há uma orientação sistematizada para as habilidades que a gente está aprendendo. Pra aprender a escrita, você precisa disso, para outra habilidade, precisa daquilo (Entrevista 7).

Como as estratégias foram instruídas ao longo do período de uma disciplina, a entrevista com este aluno foi gravada no decorrer do processo. Ele afirma que não tinha conhecimento das estratégias de aprendizagem e que poderia se beneficiar delas autonomamente. Como na maioria dos cursos de idiomas e até mesmo superiores, não há uma preocupação de sistematizar a aprendizagem através de instrução, este aluno não tinha sido orientado a melhor aprender até então. Entretanto, considera que a instrução das

estratégias irá ser de grande valia para a promoção da sua autonomia, pois assim saberá o que fazer para aprimorar a produção oral. O termo interdependência anteriormente citado por Benson (2001) pode ser aplicado nesse contexto, pois para que as estratégias sejam ensinadas, os alunos necessitam de instrução. Essa instrução é normalmente dada pelo professor. Esse professor irá criar condições para que seus alunos sejam autônomos quando ensinar as estratégias para melhorar a produção oral (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2006; COTTERALL; REINDERS, 2005).

Ainda sobre as atividades que realiza, A7 argumenta:

(56) O problema é que eu esbarro nas muitas atividades que eu tenho. Mas quando eu to nos períodos de aula, eu me dedico exclusivamente na aula. As outras atividades eu deixo. Mas quando eu recomeço o período letivo, eu paro. Por isso que há bastante dificuldade da minha parte (Entrevista 7).

Em sua entrevista, A7 afirmou que já atuava como professor de Português e que é sobrecarregado de aulas ao longo do período extensivo. Essas atividades já se processavam antes de ele começar a estudar no curso de licenciatura em língua inglesa. Assim, uma mudança significativa na rotina de estudos não modificou no período em que ele não está em aula, como afirma no excerto a seguir:

(57) Continuou a mesma coisa. Eu não criei uma rotina. Até porque eu preciso estudar outras coisas e eu tenho deixado o inglês pra estar praticando, pra estar lendo, para estar falando (Entrevista 7).

As atividades profissionais nos períodos extensivos, como relatado pelos alunos A2 – no excerto (14) –, A3 – no excerto (29) – e agora por A7, prejudicam a autonomização para a produção oral fora de contextos formais de ensino e aprendizagem. Apesar dos problemas de organização de horários, A7 está consciente de que precisa melhorar para poder produzir melhor na língua inglesa:

(58) Desde quando eu comecei o estudo não, mas a partir desse semestre eu vou começar a fazer. Estudar de uma maneira organizada, porque quando a gente estuda de uma maneira desorganizada, a gente não produz tanto (Entrevista 7).

A7 também registra a falta de oportunidade de interação com outras pessoas na língua que está aprendendo nos períodos em que não está em aulas:

(59) Também sinto a falta de pessoas pra fazer a interação, o contato de pessoas, de amigos. Quando a gente está aqui nos períodos de aula, a gente exercita muito, não só com os professores, mas também com os colegas de sala. Mas quando termina os períodos de aula, dá uma esfriada. Não por falta de material. Material eu tenho bastante em casa.

A oportunidade de praticar a língua é fator problemático na experiência de aprendizagem de A5 também demonstrado na fala (50). Esses alunos – A5 e A7 – sentem dificuldades em interagir com outras pessoas fora dos períodos em que estão em aulas. Diferentemente de A2 – ver excerto (17) – esses alunos não buscam outras oportunidades de prática com outras pessoas mais proficientes, mesmo que necessitem utilizar recursos tecnológicos. É evidente que até o presente momento os alunos não procuram a aprendizagem por meio de atividades síncronas com o recurso da internet. Pelo que constatei até o presente momento, eles acreditam que apenas aprendem a produzir oralmente quando estão em troca presencial de comunicação com seu interlocutor. Repito mais uma vez que a instrução das estratégias é benéfica para os aprendentes, pois esses alunos, muitas vezes, não possuem um repertório muito amplo na obtenção de vantagens para aprender. O papel do professor é essencial neste momento.

3.1.8 As estratégias de A8

Como supracitado por A7, aponto o registro de A8. Ela afirma que precisou de orientações de terceiros, nesse caso o professor, para melhorar a sua produção oral. A mesma demanda foi registrada por A7 na fala (55). Quando eu perguntei se A8 praticava a oralidade durante os períodos em que não está em aula, ela respondeu:

(60) Até o semestre passado, eu vou ser bem sincera, eu não praticava isso. Aí quando eu vi aquela apostila de aprendizagem, que eu precisava tirar pelo menos 30 minutos por dia, pra ouvir, pra falar, não simplesmente escutar. A partir daí eu passei a tirar 30 minutos por dia pra fazer isso. Mas antes eu não fazia. Eu deixava pra estudar só na universidade (Entrevista 8).

A figura do professor já foi demoninada de muitas formas. Benson (2001) utiliza os termos facilitador, conselheiro, coordenador, entre outros. Todavia, para que se criem condições para a autonomia são necessários suportes de ordem técnica e sócio-psicológica. O professor é papel fundamental nestes suportes. Apesar de A8 ter consciência disso, ainda assim, as atividades dela são apenas de repetição:

(61) Na realidade é assim. Normalmente eu escuto, aí eu desligo, aí eu tento repetir. Mas muitas vezes eu não consigo repetir, aí eu volto e tento repetir novamente (Entrevista 8).

Observa-se aí, mais uma vez a estratégia cognitiva de repetição.

Em relação às atividades autônomas, A8 também relata:

(62) Olha professor, eu geralmente eu gosto muito de ouvir música. Eu escuto muitas músicas. Raramente eu escuto áudio de conversação. Eu procuro ouvir mais músicas, que é uma coisa que eu gosto (Entrevista 8).

Apesar de a aluna A8 relatar que também escuta música como forma de insumo, relata uma outra atividade que realiza de forma concomitante:

(63) Por exemplo, tem algumas palavras que eu já sei. As que eu não sei eu escrevo no papel aí eu vou no dicionário e vejo o significado (Entrevista 8).

Pergunto a ela se ela vai escutando e escrevendo, e ela responde:

(64) Isso. Exatamente. As que eu entendo, tudo bem. As que eu não entendo, eu procuro escutar e escrevo (Entrevista 8).

Como mencionei anteriormente, grande parte das estratégias que os alunos utilizam são estratégias de repetição. A falta de conhecimento de que tipos de estratégias os aprendentes podem lançar mão para aprimorar a habilidade oral é constatada pela maioria deles em seus relatos narrativos e entrevistas. Ao professor cabe instruir os alunos, mesmo que gradativamente e, de preferência com exemplos, sobre as estratégias que eles podem utilizar para praticar a habilidade oral fora dos períodos de aulas efetivas. O repertório de estratégias precisa ser expandido e o caminho deve ser mostrado.

Para compreender se houve uma mudança no comportamento da aluna depois que ela entrou na universidade, A8 respondeu:

(65) Houve uma mudança. Em relação a mim, na minha concepção, houve uma mudança muito grande. Porque, antes de fazer o curso eu ouvia algumas músicas, lia poucas coisas em inglês, não me interessava muito. Depois que eu comecei a fazer o curso, depois que nós começamos a ter realmente o inglês, eu passei a ter um interesse muito maior. E mudou muita coisa em relação a isso. Eu passei a ter mais curiosidade (Entrevista 8).

Sabe-se que os alunos objetivam uma carreira profissional ao ingressar na universidade. Com esse objetivo estabelecido, A8 demonstra um interesse muito grande em aprender com uma nova cobrança na universidade. Isso fica evidente quando a aluna relata que fazia muito pouco antes e passou a ter mais curiosidade na aprendizagem depois. A

motivação na aprendizagem é um elo muito forte na autonomização do aprendente (USHIODA, 1990). Em relação à sua curiosidade, A8 afirma:

(66) [...] quando terminou as aulas foi uma coisa gradativa. Eu comecei a me interessar mais. Porque antes, por exemplo, quando eu via uma propaganda em inglês eu não dava muita atenção, não parava assim pra ler. A partir do momento que eu comecei a estudar inglês na universidade eu comecei a dar um valor muito maior. Tudo o que eu via em inglês eu passei a dar uma atenção muito maior do que eu dava antes (Entrevista 8).

3.1.9 Compilação das ocorrências

Nesta seção mostro, por meio de quadros, a compilação das estratégias de produção oral utilizadas pelos oito alunos. As estratégias representadas por ‘x’ são aquelas que os alunos já utilizavam autonomamente sem a identificação explícita que realizavam depois de entrarem na graduação. As que emergiram nas falas dos alunos e que eram explicitamente usadas depois do início da graduação, foram representadas por ‘X’. Início mostrando nos três primeiros quadros (5, 6 e 7), a compilação da utilização das estratégias diretas (OXFORD, 1990): memória, cognitivas e de compensação.

ESTRATÉGIA DE MEMÓRIA	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Colocar novas palavras em contexto								
Representar os sons na memória	x		x	x	x	xX		x
Revisar				x				
Usar as estratégias de memória para recuperação de informação								

Quadro 5 – Ocorrência das estratégias de memória

Percebi que as estratégias de memória não foram muito recorrentes na fala dos alunos. A única ocorrência relevante foi a estratégia de representar os sons na memória. Apesar de alguns alunos não terem explicitado o uso dessa estratégia, seu uso ficou implícito quando eles realizaram insumos auditivos voluntários e mencionaram prestar atenção no que está sendo falado. Como exemplo, cito a fala (22) de A3 ao relatar que tem tevé por assinatura e liga para prestar atenção no que está ouvindo, mesmo não estando em frente à

televisão. É importante observar que essa estratégia não apareceu como recorrente na fala dos alunos após o ingresso na universidade; a única exceção é A6. Entretanto, como é uma tarefa que eles já faziam normalmente, posso considerar que eles continuem fazendo-a inconscientemente.

Apenas um aprendente utiliza a estratégia de revisar o conteúdo. Isso pode ocorrer pelo fato de os alunos imaginarem que, por ser uma habilidade de produção oral, que ocorre de maneira mais rápida, não precisa de revisão, assim como fazem com a produção escrita. Esses aprendentes não se beneficiam dessa estratégia para proferir uma fala mais bem organizada.

O quadro a seguir apresenta a ocorrência das estratégias cognitivas:

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Repetir	xX		xX	xX	x			x
Praticar formalmente com os sistemas de som e escrita	xX		xX	x		X		
Reconhecer e usar fórmulas e padrões na língua		x		x	x			
Recombinar								
Praticar de forma natural	X							
Usar recursos para enviar e receber mensagens		x						
Raciocinar dedutivamente		x		x	x			
Traduzir								
Transferir								

Quadro 6 - Ocorrência das estratégias cognitivas

Nele constato uma variedade maior de uso das estratégias. A repetição é uma prática comum a quase todos os alunos, antes e depois de ingressarem na universidade, bem como a estratégia de praticar formalmente com os sistemas de som e escrita. É relevante notar que a maior parte das estratégias que os alunos apresentam depois de entrar na universidade, são as mesmas que os alunos já utilizavam antes do ingresso. Apenas uma aluna pratica, de maneira natural, a língua, pois como relatou no excerto (5), ela passou a praticar o idioma depois que começou a fazer parte, como voluntária, de uma ONG e a estudar em um curso livre.

Embora seja uma estratégia recorrente em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a estratégia de tradução não apareceu nos dados coletados.

Abaixo, apresento o quadro de estratégias de compensação:

ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Mudar para a língua materna	X							
Pedir ajuda					x			
Usar mímica ou gestos			x					
Selecionar o tópico								
Ajustar ou aproximar a mensagem								
Criar palavras								
Usar circunlocução ou sinônimo								

Quadro 7 - Ocorrência das estratégias cognitivas

Após a análise do quadro acima, fica evidente que os alunos não se beneficiam das estratégias de compensação como deveriam. Vários fatores podem ocasionar a falta de uso dessa estratégia. Exemplo disso é a exigência da maioria dos professores no uso exclusivo da língua alvo em contextos formais de ensino. Esses alunos acabam se retraindo para o uso das estratégias de compensação até mesmo fora de sala de aula, por serem induzidos a acreditar que o uso da língua materna durante um discurso é errado e inaceitável. Outro fator que, no meu ponto de vista, pode ser inibidor do uso das estratégias de compensação é o medo de parecer engraçado perante a turma ou de ser repreendido no momento da fala.

No entanto, uma visão mais construtiva das estratégias de compensação atesta que elas são de grande valia para os aprendentes de uma língua estrangeira. Estratégias como selecionar o tópico e dizer as coisas de outra maneira podem ser empregadas desde o início da aprendizagem com sucesso.

Tendo visto a ocorrência das estratégias diretas nos dados dos alunos pesquisados, passo agora a tratar das indiretas, mostradas nos quadros 8, 9 e 10 abaixo. São elas: estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS								
Visão geral e ligação com material já conhecido				x				
Prestar atenção				x	x			
Atrasar a produção oral para concentrar na compreensão de escuta					x			
Descobrir sobre a aprendizagem de línguas								
Organizar								
Estabelecer metas e objetivos								
Identificar o propósito de uma tarefa								
Planejar para fazer uma tarefa								
Buscar oportunidades de prática	X	xX	x	x		x		
Auto-monitorar								
Auto-avaliar			x		x	x		

Quadro 8 – Ocorrência das estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas foram recorrentes na fala da maioria dos alunos. Apenas A7 e A8 não apresentaram essas estratégias. A mais recorrente de todas foi a busca de oportunidades de prática. Apenas A1 e A2 reconheceram que após entrarem na universidade, continuaram a buscar maneiras diversas de praticar oralmente o idioma. Ao produzir oralmente o aluno começa a perceber que conexões languageiras são possíveis ao entendimento do interlocutor. Dessa maneira, pode corrigir-se ao longo de uma elocução mal compreendida pelo seu interlocutor e até mesmo aumentar seu repertório de estratégias, como por exemplo, a auto-avaliação e o uso das estratégias de compensação. Quanto mais o aluno busca oportunidades de prática, mais ele aprenderá com as interações. Mesmo que essa estratégia esteja presente na prática da maioria dos alunos, ela não é frequente, principalmente nos períodos em que eles não estão em aulas.

Abaixo, mostro o quadro das estratégias afetivas:

ESTRATÉGIAS AFETIVAS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação								
Usar música								
Rir								
Criar frases positivas								
Correr riscos					x			
Recompensar-se								
Escutar o seu corpo								
Usar uma checklist								
Escrever um diário de aprendizagem								
Discutir os sentimentos com outras pessoas								

Quadro 9 – Quadro das estratégias afetivas

O quadro acima representa um resultado surpreendente: a dissociação entre afetividade e a aprendizagem da língua pelos aprendentes. A ausência de estratégias afetivas na aprendizagem de línguas pode ser desmotivadora durante o processo. A ansiedade é inerente em aprendentes que vivem em sociedades que tradicionalmente consideram o erro algo negativo, como o contexto onde se deu o estudo. A apreensão ao expor-se oralmente é recorrente e ela aumenta gradativamente, pois à medida em que o tempo passa, a demanda linguística vai se tornando mais difícil. Se o aluno não souber lidar com seus sentimentos e conversar com outros a respeito deles desde o início de sua aprendizagem, sucumbirá ao medo e evitará produzir oralmente na língua alvo.

As estratégias sociais também foram apresentadas nos dados coletados. Apresento-as no quadro abaixo:

ESTRATÉGIAS SOCIAIS	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Pedir por correções				x				
Cooperar com seus colegas de classe	X	xX	x	xX	X	X		
Cooperar com usuários proficientes da língua	X					X		
Desenvolver entendimento cultural								
Tomar consciência dos pensamentos e sentimentos dos outros								

Quadro 9 – Quadro das estratégias sociais

Apesar de se fazerem presentes na fala da maioria dos alunos, apenas uma estratégia social revelou-se mais pertinente: cooperar com colegas de classe. Com esse resultado, percebo que a prática da língua restringe-se, majoritariamente, às tarefas restritas ao contexto formal de ensino e aprendizagem. Ficou evidente na fala dos alunos que eles passaram a utilizar mais ainda essas estratégias depois que ingressaram na universidade. Apenas dois deles revelaram cooperar com usuários proficientes na língua. Sendo assim, a dificuldade em praticar e cooperar com outros usuários da língua é grande. Mesmo com os colegas de classe, alguns alunos registraram não terem oportunidades de praticar oralmente fora dos períodos intensivos de aula.

Após contabilizar a ocorrência das estratégias, organizar os quadros acima e analisar as falas dos alunos, percebo que é praticamente unânime a compreensão deles para a mudança no comportamento depois do ingresso na universidade. Eles relatam que precisaram mudar por conta das responsabilidades que vão assumindo ao longo da jornada acadêmica. Entretanto, poucos estabelecem rotinas de estudo e/ou de prática da habilidade oral.

Os relatos das atividades que são evidenciadas nos dados envolvem em sua grande maioria apenas atividades de produção oral de repetição. O uso dessa estratégia normalmente ocorre por prática de materiais que os alunos já têm ou buscam por gostarem como música e filmes. O material didático é pouco explorado. Apenas A4 relata que revisa o conteúdo ministrado nos períodos de aulas precedentes.

São poucos os relatos de atividades autônomas que incluem interações e comunicações em tempo real com pares mais ou menos proficientes. Essas interações acontecem normalmente nos períodos de aulas efetivas quando esses alunos estão em contato com os outros colegas. Esse fato é preocupante, pois quando os alunos praticam, já estão há muito tempo sem produzir oralmente. Os períodos em que ficam sem aulas correspondem efetivamente a maior parte do ano.

Nota-se também que os alunos continuam utilizando praticamente as mesmas estratégias após entrarem na graduação. Apenas alguns deles modificaram suas rotinas para a produção oral, como, por exemplo, a cooperar com usuários mais proficientes da língua, praticar de forma natural e usar algumas palavras em língua materna.

O resultado desta análise mostra que os alunos precisariam ser instruídos para o melhor uso das estratégias de aprendizagem para a produção oral desde o início do curso. Assim, eles poderiam tomar conhecimento de que atividades realizariam ao longo dos períodos em que não estão em aulas efetivas. Veremos na seção a seguir quais mudanças aconteceram após a instrução das estratégias.

3.2 A mudança no repertório de estratégias após a instrução

Para responder à segunda pergunta – de que forma a instrução sobre o uso de estratégias pode contribuir para a apropriação da habilidade de produção oral? –, um questionário foi solicitado aos alunos após o período da instrução sobre as estratégias. Nesse tempo os alunos ainda tiveram três disciplinas da graduação. Investiguei de que forma a instrução sobre o uso de estratégias contribuiu para a apropriação da habilidade de produção oral.

Inicialmente questionei de que forma os alunos continuaram a utilizar as estratégias ensinadas durante a disciplina. Eles responderam:

(A1) Estou tentando manter a rotina de ouvir os cds de áudio diariamente, por pelo menos 30 minutos, pois preciso praticar mais a compreensão auditiva. Só que as vezes, por causa da correria, do trabalho e de viagens frequentes nesse mês de março, quebrou um pouco o ritmo (Questionário 1).

(A2) Continuo vendo filmes legendados, ouvindo músicas e acompanhando as letras (Questionário 2).

(A3) Durante sua disciplina você utilizou algumas metodologias que muito me interessou e eu continuei utilizando-os em minhas aulas como completar letras de musica, trabalho em duplas em conversações, colocar textos em ordem (Questionário 3).

(A7) Sempre quis ter uma orientação organizada para meus estudos em inglês. De fato continuei utilizando as estratégias orientadas pelo professor, pelo menos de 30 a 40 minutos, já que tenho outras tarefas e estudos a fazer (Questionário 7).

(A8) Continuei a utilizar muitas das estratégias. Tirando no mínimo meia hora por dia para praticar a forma oral e auditiva (Questionário 8).

Assim como anteriormente foi mencionado A1 continuou apresentando comportamentos autônomos para a prática da produção oral. Mesmo depois de ser instruída com uma rica possibilidade de estratégias, a aluna não afirma uma mudança no emprego de outras estratégias para a aprendizagem. Apesar disso, diz que tenta manter sua rotina de estudos na prática da compreensão auditiva assumindo o controle sobre a sua aprendizagem (HOLEC, 1981). A mesma constatação fiz ao observar a continuidade das atividades de A2. As atividades permaneceram as mesmas registradas anteriormente.

Já A3 e A7 utilizaram as estratégias trabalhadas em sala de aula que anteriormente desconheciam. Surpreendentemente A7 constatou que sempre precisou de instrução para melhor estudar e afirma que nunca tinha sido ensinado a melhor aprender. Depois disso, passou a apresentar comportamentos autônomos em prol da sua aprendizagem oral. Segundo Benson (2001), a autonomia é uma capacidade que pode estar presente em determinados momentos da aprendizagem e em outros não. A autonomia também inclui “a noção de

interdependência, que é ser responsável pela conduta de alguém em um contexto social: sendo capaz de cooperar com outros e resolver conflitos de maneiras construtivas”⁷³ (KOHONEN, 1992, apud BENSON, 2001, p. 14). Assim, o papel exercido pelo aluno nesse momento em prol da sua aprendizagem foi motivado pela orientação do professor. A partir desse fato, o aluno registra que passou a apresentar comportamentos autônomos.

Em seguida, questiono quais estratégias esses alunos utilizaram. Eles relataram:

(A1) Tive oportunidade de praticar a língua inglesa com nativos da língua, as vezes flui a conversação, as vezes trava e eu demoro em ordenar as ideias. Escutar CD de audio e repetir em seguida também é um recurso que utilizo com frequência. Adotei também a leitura de cartoons em inglês (Questionário 1).

(A2) Sempre procuro praticar o listening, pois ainda é minha maior dificuldade, então sempre faço atividades de identificar palavras e algo do tipo (Questionário 2).

(A3) Tirar e colocar em ordem as conversações, completar musicas, em alguns casos escrever um pequeno resumo diário do que foi aprendido. E tentar conversar por MSN com alguns amigos em inglês como nós fizemos no chat (Questionário 3).

(A7) A estratégia da audição; Assistir aos filmes legendados; Produzir pequenos textos; Tentar pensar diretamente em inglês no ato da produção e não fazer a tradução (Questionário 7).

(A8) Tirei meia hora de cada dia para ouvir algo, e depois tentar repetir sem usar o áudio novamente (Questionário 8).

Em relação ao que a A1 fazia antes da instrução, somente a leitura de histórias em quadrinho foi acrescentada como estratégia de aprendizagem. De fato, essa estratégia não foi trabalhada em sala de aula para a melhoria da produção oral. A1 também confirma o que Brown e Yule (1983) postulam que aprender a falar uma língua estrangeira é considerada um dos aspectos mais difíceis na aprendizagem de línguas. Apesar de sentir dificuldades de ordenar as ideias, a aluna não desiste de tentar. Ela provavelmente encontrou neste recurso uma forma de melhor aprender a língua em contexto de comunicação.

A2 e A8 utilizam apenas estratégias de insumo, a compreensão oral, não registrando atividades de produção oral em sua resposta. Nesse caso, apenas tarefas de compreensão auditiva não ajudarão na produção oral. Celce-Murcia e Olshtain (2000) sugerem que o mais importante para que os alunos produzam de forma mais eficaz textos orais é possibilitar que eles utilizem todas as áreas de conhecimento existentes na língua alvo, sempre mantendo o propósito comunicativo.

Já A3 e A4 apresentam estratégias de produção mais explícitas como produzir pequenos textos ou resumos diários de aprendizagem, utilizar recursos tecnológicos para

⁷³ No original: “The notion of interdependence, that is being responsible for one’s own conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways”.

enviar e receber mensagens, e pensar diretamente em inglês no momento da conversa. Suas atividades alinham-se com o que Scarcella e Oxford (1994) propuseram. Essas autoras preconizam que os aprendentes necessitam interagir com falantes nativos mais proficientes para melhor aprender.

Pergunto se eles estavam conscientes das estratégias utilizadas. Como resposta obtive:

(A1) Sim. Gosto de experimentar ideias novas e ver quais tem um resultado mais eficaz (Questionário 1).

(A2) No início não, mas depois vi que estava dando certo, e resolvi continuar... e até hoje isso tem me ajudado (Questionário 2).

(A3) Sim, como eu aprendi e gostei muito achei por bem tentar aplicar em sala assim eu estaria lembrando certas estratégias e aprendendo junto com meus alunos, e foi um meio de reaproveitar o que me ajudou a adquirir mais vocabulário, e pronuncia (Questionário 3).

(A7) Sim. Depois da orientação dada pelo professor, a utilização das estratégias usadas por mim sempre foram conscientes (Questionário 7).

(A8) Com toda certeza estava ciente, pois isso me ajudou até a gostar mais do meu curso. Outro fato é que com essa estratégia tem-se até mais ânimo e estudar, não fica chato (Questionário 8).

Este resultado mostra que depois da instrução todos os alunos estiveram conscientes de que estavam utilizando as estratégias em prol da sua aprendizagem. Por mais que A2 não estivesse consciente no início do benefício que as estratégias lhe trariam, continuou a praticar e constatou que até hoje as estratégias de aprendizagem ajudam-na a produzir oralmente. Pergunto também em que momentos esses alunos utilizaram essas estratégias, se foi no período de aulas remanescentes ou se foi em outros contextos. Eles replicam:

(A1) Algumas estratégias foram usadas em algumas disciplinas específicas da língua inglesa, durante a graduação, outras estou tentando utilizá-las no meu dia a dia, mas não tive oportunidade de usar todas (Questionário 1).

(A2) Uso as estratégias em casa, e com meus alunos, de acordo com a idade, mas pratico sozinha, para melhorar o meu entendimento em algumas formas (Questionário 2).

(A3) O MSN eu usei em um dia ou outro durante uma conversa. A mensagem de texto em inglês, eu usei algumas vezes com amigos e com minha filha. As metodologias eu usei muito em sala de aula. E o diário eu usei sim quando ainda estava cursando em outras disciplinas. E estou tentando falar mais inglês durante as aulas que eu ministro (Questionário 3).

(A7) Usei tanto com professores nas outras disciplinas quanto depois que as aulas terminaram. Estudando sozinho em casa, revendo o material, os áudios, os textos produzidos (Questionário 7).

(A8) Confesso que usei bem mais ainda em sala de aula, talvez pelo incentivo que foi bem proveitoso. Em casa busco raramente (Questionário 8).

Foi perceptível o uso das estratégias por todos os alunos durante as outras disciplinas da graduação além dos períodos que não estavam em aula. As oportunidades foram inúmeras para eles, desde atividades rotineiras em casa, com amigos e com membros da família, além de produzirem oralmente mais em sala de aula com seus respectivos alunos.

A1 registra dois momentos do uso das estratégias. No primeiro momento a aluna utilizou as estratégias em um contexto de aprendizagem e outro não. Na ocasião da aprendizagem ela pode compartilhar o mesmo conhecimento com pares em sala de aula. Nessas interações, a aluna possivelmente passou pelo processamento da fala exposto por Goh (2008). Esse processamento acontece de forma muito rápida e simultaneamente. O fato de não ter usado todas as estratégias não é negativo, pois as estratégias precisam ser utilizadas de acordo com a necessidade e a ocasião em que o aprendente se encontra.

Além do contexto de sala de aula, vê-se que A2 pratica as estratégias de produção oral em suas atividades profissionais e tenta estabelecer uma seleção para que as estratégias sejam usadas por faixa etária. Dependendo do contexto em que esta aluna trabalha, as estratégias que ela selecionou, provavelmente também para instruir seus alunos, servirão para a melhor apropriação da habilidade oral deles (COTTERALL; REINDERS, 2005).

Assim como A2, A3 também está tentando ensinar as estratégias que aprendeu para seus alunos, além de trabalhar com a produção oral mais focada para a língua estrangeira. As atitudes das alunas A2 e A3 se alinham com o que foi dito por Oxford (1990) anteriormente. Segundo a autora, as estratégias de aprendizagem são fáceis de ensinar e adaptar às necessidades dos aprendentes.

A2 e A7 registram que além de usarem as estratégias em sala de aula, utilizam-nas para melhor produzir oralmente sozinhos em casa. Somente A8 diz que em casa utiliza raramente as estratégias que foram ensinadas.

Pergunto também se eles acreditam que a produção oral deles melhorou depois do ensino das estratégias. Eles respondem:

(A1) Melhorei bastante. Percebi que aprendo melhor visualizando. Tenho memória fotográfica. Por isso, palavras isoladas sem referência visual demoram para fixar na minha memória (Questionário 1).

(A2) Porque praticar em conjunto de uma forma interativa auxilia minha produção, pois tiro minhas dúvidas (Questionário 2).

(A3) Acho que sim, pois me sinto mais a vontade em falar, mesmo errando eu tento com mais frequência (Questionário 3).

(A7) Na verdade, acho que adquiri mais confiança, ganhei mais aproveitamento nos estudos por mais que o tempo seja curto, mais organização, passei a ver o inglês com mais aproximação, “intimidade” (Questionário 7).

(A8) Melhorou uma boa porcentagem, minha produção oral não era das melhores, antes de parar meia hora por dia durante o período de aulas (Questionário 8).

A1 e A8 são conscientes de que o uso das estratégias melhorou a produção oral delas. Além disso, A1 percebeu que sua aprendizagem acontece melhor visualmente. As estratégias de produção oral auxiliaram nessa descoberta. A2 percebeu que sua interação com outros pares melhora a sua produção, pois ela utiliza estratégias sociais para esclarecer significados quando se comunica.

A3 notou que as estratégias melhoraram a sua integração na produção oral, mesmo errando ela continua tentando se expor oralmente, como prática de produção. A instrução de estratégias provavelmente tornou esta aluna consciente de que a prática da oralidade não necessariamente precisa ser perfeita e permitiu que ela praticasse mais do que antes. Ela pode utilizar outros recursos para ser entendida como, por exemplo, gestos e mímicas. Scharle e Szabó (2000) já afirmavam que os alunos não precisam ser alunos modelos. Eles necessitam aceitar a ideia de que seus esforços são muito importantes para progredir durante a aprendizagem.

A7 também afirma que o ensino de estratégias permitiu um auto-controle maior na produção oral.

Já que eles estavam conscientes no uso das estratégias para a apropriação da produção oral, solicitei que fizessem uma avaliação comparativa da produção oral deles antes e depois da instrução das estratégias. Eles comentam:

(A1) Antes gastava mais energia para aprender determinado assunto, sem contextualizar. Agora ficou mais fácil, rápido e econômico (em relação ao gasto de energia) (Questionário 1).

(A2) Antes de usar as estratégias sentia um certa dificuldade na pronúncia, e tinha um certo receio de errar, mas ao passar do tempo, isso passou, e hoje em dia me sinto mais a vontade, devo confessar aqui, que agora me sinto bem mais segura do que antes, sou mais firmada (Questionário 2).

(A3) Antes eu ministrava minhas aulas bem mais gramatiqueros, mas ao passar do tempo eu me esforcei em falar, pronunciar correr mais atrás de ouvir e aprender ou mesmo tirar duvidas sobre pronúncias (Questionário 3).

(A7) Não tinha muito disciplina nos estudos, passei a ver isso como um fator prejudicial para meus estudos, queria aprender o inglês, mas sem esforços, impossível. Ao conhecer as estratégias e receber orientações do professor, caiu a ficha, é necessário estudar organizadamente, não desperdiçar tempo (Questionário 7).

(A8) Eu era meio sem rumo por que estudava atrapalhada, sem saber o que estudar primeiro e como, agora tenho noção das coisas que são mais digamos assim interessantes para o meu aprendizado (Questionário 8).

Após a instrução das estratégias ficou evidente que os alunos criaram mais oportunidades para a prática da oralidade dentro e fora da sala de aula no período subsequente. As práticas das estratégias estavam presentes em momentos distintos e todos realizaram-nas de forma autônoma. O desperdício de energia citado por A1 e as respostas de A7 e A8 mostram que esses alunos deveriam ter conhecido as estratégias de aprendizagem desde os estágios iniciais, não permitindo que desperdissassem tempo tentando utilizar métodos inadequados para aprender determinada habilidade.

A2 afirma que tinha medo de errar por não saber pronunciar corretamente. Esse medo é relatado pela maioria dos alunos. Eles não produzem por vergonha de errar ou pronunciar alguma palavra de maneira errada. No primeiro capítulo, menciono Long e Richards (1987) que registram como objetivo da produção oral a comunicação. O ensino da pronúncia é subjacente ao ensino da produção oral. Muitas vezes, a pronúncia é auto-corrigível. Não é necessário criar barreiras afetivas em alunos para que eles se sintam envergonhados de falar na língua alvo (BROWN; YULE, 1983).

O fato de nunca ter sido ensinada a produzir oralmente provavelmente motivava A3 a trabalhar apenas gramática com seus alunos. Depois da instrução, a aluna demonstrou maior interesse, tornando-se mais autônoma, buscando mais informação em como melhorar sua produção oral.

Neste capítulo, apresentei a análise dos dados coletados antes da instrução e após a instrução. Constatei que o aumento do repertório de estratégias gerou três perfis de alunos que comentarei no capítulo seguinte. Pareceu-me útil a instrução para a aprendizagem dos alunos na percepção deles mesmos. Apesar de o tempo de observação não ter sido muito longo, esses alunos já demonstram mudanças significativas na aprendizagem da produção oral.

CONCLUSÃO

Após o estudo relatado nos capítulos anteriores, constato a importância de se tratar de assuntos tais como estratégias de aprendizagem e autonomia nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua estrangeira para que o processo de aprendizagem ocorra também fora da sala de aula de maneira mais produtiva. Para os aprendentes que cursam Letras em períodos intensivos essa importância é maior ainda, especialmente no que tange ao desenvolvimento da habilidade de produção oral.

Retomo, na sequência, as perguntas de pesquisa deste trabalho e respondo-as de acordo com as informações que emergiram nos dados.

Com relação à primeira pergunta - Na percepção dos alunos, o que eles já faziam para se apropriar da produção oral antes e depois de entrar na graduação? -, observei comportamentos diferenciados antes e depois de entrarem na graduação.

Alguns comportamentos autônomos e o uso das estratégias de aprendizagem para a produção oral são constatados por todos os sujeitos desta pesquisa antes de ingressarem na universidade. Entretanto, eles acontecem com variedade, frequência e em momentos diferentes.

Observei que antes da graduação os alunos praticavam atividades intuitivas para a produção oral. Tentavam por eles mesmos sanar uma necessidade que tinham ao longo da jornada como aprendente. Em nenhum momento os alunos citaram que foram instruídos de como melhor aprender a habilidade oral. Nos contextos de aprendizagem em que estavam inseridos antes de entrar na graduação, trabalhavam apenas com frases soltas, vocábulos isolados, sem nenhum tipo de reflexão para a inserção dessa prática em um contexto comunicativo. Apesar dessa dificuldade, os alunos sentiam necessidade de aprender a falar e buscavam autonomamente suas estratégias de aprendizagem para aprimorar o que haviam aprendido, seja por repetições de músicas, busca de representações fonéticas e fonológicas, ou até mesmo repetições de áudios de materiais didáticos. Alguns faziam isso porque já eram professores de inglês e queriam levar algo diferente para seus alunos em sala de aula.

No período subsequente à entrada desses alunos na graduação houve uma mudança significativa no comportamento autônomo e na busca de estratégias para melhorar a produção oral. Quando estão em períodos de aulas efetivas na universidade, esses alunos são mais cobrados nessa habilidade, realizando tarefas avaliativas durante as disciplinas. Nessa fase, repetir o que escutam foi a estratégia que mais surgiu enquanto prática autônoma da oralidade, com músicas, filmes e diálogo dos materiais didáticos. Todos os alunos relataram o uso

dessa estratégia, seja durante as aulas, seja nos períodos em que não estão em aulas. As estratégias que poderiam aprimorar a comunicação desses aprendentes com outras pessoas, estratégias essas que justamente ajudariam os alunos a melhor se comunicarem em sala de aula quando voltam para os períodos de aula, são pouco praticadas.

A necessidade de usar a língua foi constatada por alguns dos alunos quando decidiram se inscrever em cursos livres, pois afirmaram que a prática da oralidade em contextos comunicativos acontece mais quando eles estão nos períodos de aulas efetivas. Perceberam também que, depois de ingressar na universidade, as estratégias utilizadas anteriormente já não surtiam efeito em contextos comunicativos e assim conscientizaram-se de que necessitavam expor-se mais à interação com outras pessoas. Logo, confirmou-se que as estratégias sociais possuem uma demanda muito grande após o início do curso. Os alunos entenderam que precisam interagir e que não podem apenas continuar repetindo sozinhos e isoladamente sem refletir a respeito do que querem dizer para outras pessoas. Nessa etapa eles já perceberam que a prática de estratégias de estudo individual não ajuda na comunicação em tempo real.

Apenas três alunos relataram utilizar estratégias autônomas de prática da oralidade fora do contexto de aprendizagem em sala de aula na universidade e em ambiente de trabalho. Eles praticam oralmente com pares mais ou menos proficientes. Entretanto, não há uma constância nessa prática, pois os alunos afirmam que praticam oralmente muito pouco fora dos períodos de aula.

Apesar disso, depois que entraram na graduação, todos os alunos sentem que precisam aprimorar a produção oral. Eles estão conscientes de que a tendência é serem cobrados mais e mais para expor suas ideias nesta habilidade. Depende deles praticar a oralidade e depende deles buscar mecanismos para essa prática. Nem todos conseguem fazê-lo da maneira como gostariam, pois, em alguns casos, precisam despender um valor monetário mensalmente, como é o caso daqueles que se matriculam em cursos livres. É curioso notar que os alunos não percebem que as condições para praticar a produção oral podem ser criadas por eles mesmos em diversas situações.

Com relação à segunda pergunta, constato que houve mudança no uso de estratégias para a produção oral.

Depois do período da instrução observei que houve três tipos de comportamentos dos alunos em relação ao uso das estratégias. O primeiro comportamento representou o uso das mesmas estratégias que estavam sendo utilizadas anteriormente, com o acréscimo de poucas. No segundo, os alunos que não praticavam a oralidade com pares mais proficientes

anteriormente, passaram a utilizar estratégias que as contemplassem, fazendo uso de recursos como a internet. O terceiro comportamento foi, que além de estarem utilizando as estratégias, os alunos passaram a ensiná-las aos seus respectivos alunos.

Segundo os alunos, a exposição às estratégias teve um impacto muito grande no aprimoramento da sua produção oral. Eles relataram que, quando se tornaram conscientes de que estavam usando estratégias para melhorar a produção oral, conseguiam avaliar seu progresso. As estratégias de aprendizagem que requerem reflexão foram utilizadas pelos alunos após a instrução, tanto nos períodos de aulas subseqüentes, quanto nos períodos sem aulas. Percebi nas respostas dos alunos que eles continuaram praticando as estratégias de repetição de outrora, mas em menor escala, pois já possuem uma gama de procedimentos que podem ser realizados em favor da oralidade em situações comunicativas. Depois de utilizarem as estratégias e perceberem que funcionaram para eles, alguns dos alunos passaram a ensiná-las também. Notei também que os alunos utilizaram mais as estratégias que o professor pesquisador exemplificou extensivamente durante o período da disciplina.

No entanto, não se pode afirmar que os comportamentos autônomos apresentados continuarão deste ponto em diante. Sabe-se que esses comportamentos variam de tempos em tempos e que os alunos podem deixar de buscar mecanismos para melhorar a produção oral. Os resultados advindos do questionário final sugerem que esses aprendentes utilizaram as estratégias em um período subseqüente à disciplina, mas não garantem que eles continuarão a realizar essas tarefas no futuro.

Uma das limitações desta pesquisa foi a não entrega do último questionário por alguns alunos. Minhas següidas tentativas de entrar em contato com os alunos não tiveram sucesso, uma vez que esses alunos vivem em municípios distantes de onde se realizou a pesquisa e as dificuldades de acesso são imensas. A própria escolha do contexto – uma turma na modalidade intensiva – acarretou pouco contato com os alunos, o que impediu um maior aprofundamento das questões levantadas.

Como este estudo é de cunho qualitativo e foi feito com apenas um terço dos alunos de uma turma de nível intensivo, não se pode generalizar seus resultados para todos os contextos semelhantes, embora intuitivamente seja possível afirmar que a mesma ocorrência quanto à produção oral também tenha sido constatada em outras turmas de graduação na modalidade intensiva.

Como a instrução das estratégias melhorou a produção oral dos aprendentes neste período após a instrução, sugiro que um acompanhamento longitudinal em longo prazo seja uma forma de averiguar se as estratégias continuam sendo utilizadas pelos alunos. Assim,

uma continuação desta pesquisa, avaliando a melhoria desses alunos em sala de aula em momentos posteriores poderá ser realizada se as condições permitirem. Outra sugestão seria utilizar esta metodologia para pesquisar os comportamentos de outros alunos em graduações da mesma modalidade, pois esses cursos são anualmente oferecidos pela Universidade Federal do Pará em cidades do interior e ainda por outras universidades públicas no Brasil.

Com este trabalho espero contribuir para futuros estudos em autonomia, estratégias de aprendizagem e produção oral em cursos de Licenciatura em Língua Inglesa em modalidade intensiva, visto que são cursos com um alto índice de evasão discente. Talvez a cobrança pela produção oral eficaz seja um dos motivos desta evasão e estudos como o aqui apresentado possam minimizar essa evasão, fazendo com que os graduandos obtenham sucesso em seu curso.

REFERÊNCIAS

- BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman, 2001.
- BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy & Independence in Language Learning*. Harlow: Longman, 1997.
- BROWN, D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education, 2007.
- BROWN, G.; YULE, G. *Teaching the Spoken Language: an approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- COTTERAL, S.; REINDERS, H. *Estratégias de Estudo: guia para professores*. Tradução de Rosana Sakagawa Ramos Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services, 2005.
- DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds.). *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik, 2003, p. 135-146.
- DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- ELLIS, G.; SINCLAIR, B. *Learning to learn English: a course in learner training*. Teacher's Book. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- GOH, C. C. M. *O Ensino da Conversação na Sala de Aula*. São Paulo: Special Book Services, 2008.
- HARMER, J. *How to teach English*. New edition. Harlow: Pearson Education, 2007.
- HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- HOLEC, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- HUGHES, R. *Teaching and researching speaking*. Harlow: Pearson Education, 2002.
- LAZARATON, A. Teaching Oral skills. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 103-115.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LITTLE, D. *Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991.

- LITTLEWOOD, W. *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- LONG, M. H.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Methodology in TESOL. A book of readings*. Boston: Heinle & Heinle 1987.
- MAGNO E SILVA, W. Autonomia no Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: *Moara. Revista de Pós-Graduação em Letras da UFPA*, v. 20, p. 73-81, jul./dez. 2003.
- MAGNO E SILVA, W., Autonomia no Aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008, p. 293-301
- MAGNO E SILVA, W. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras – um caminho em direção à autonomia. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, volume XV, 2006. Disponível em < http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf>. Acesso em Maio de 2010.
- O'MALLEY, J.; CHAMOT A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- RAYA, M.; LAMB, T.; VIEIRA, F. *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik, 2007.
- RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching; an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- RUBIN, J. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: WENDEN, A; RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International (UK) Ltd., 1987. p. 15-30.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SCARCELLA, R.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1994.
- SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. *Learner Autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SHUMIN, K. Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W, A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University press, 2002.
- USHIODA, E. *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik, 1996.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997, p. 98-113.

WENDEN, A. Conceptual Background and Utility. In: WENDEN, A; RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall International (UK) Ltd., 1987. p. 3-13.

ANEXOS

ANEXO A – Quadro de estratégias diretas proposto por Oxford

ESTRATÉGIAS DIRETAS		
TIPO DE ESTRATÉGIA	COMO ATIVAR	EXEMPLOS
1. Estratégias de memória	1.1. Criar conexões mentais	1.1.1. agrupar (categorizar palavras por tipos, exemplo: pronomes, adjetivos e verbos). 1.1.2. associar/elaborar (associar informação nova com outras que já conhece). 1.1.3. contextualizar as palavras (criar frases significativas em contextos diferentes, com novas informações aprendidas).
	1.2. Fazer uso de imagens e sons	1.2.1. imagens (criar imagens mentais do que está sendo aprendido). 1.2.2. mapa semântico (organizar conceitos e relacioná-los em um mapa semântico, usando palavras que possam se associar por definição através de uma linha de conexão ou seta. Exemplo: spidergram). 1.2.3. palavras chaves (fazer combinações de sons de palavras com imagens que podem fazer os alunos lembrarem o que escutam ou lêem na nova língua) . 1.2.4. representar os sons na memória (o uso da língua materna pode ser útil ao aproximar sons para gerar exemplos).
	1.3. Revisão	1.3.1. Fazer revisões estruturadas (revisar em intervalos diferentes, iniciando como intervalos curtos, aumentando para intervalos longos, até que informação se torne automática).
	1.4. Empregar Ação	1.4.1. Fazer uso de sensações ou respostas físicas (representar fisicamente ou sensorialmente o comando dado por alguém). 1.4.2. uso de técnicas mecânicas (para lembrar o que foi escutado ou lido. Exemplo: uso de <i>flashcards</i>).
2. Estratégias cognitivas	2.1. Praticar	2.1.1. repetir (repetir escutas de falas nativas). 2.1.2. praticar formalmente sons e ortografia (sem nenhum propósito comunicativo, apenas para a percepção de sons, pronúncia e entonação). 2.1.3. reconhecer e usar fórmulas e expressões padrões da língua. (utilizar expressões ‘prontas’ com um determinado propósito comunicativo). 2.1.4. recombinar (utilizar termos já aprendidos na língua e recombinar com outros). 2.1.5. praticar naturalmente (usar a língua para se comunicar).
	2.2. Receber e enviar mensagens	2.2.1. obter a ideia rapidamente (obter apenas a informação que necessitam em determinado momento, sem se preocupar com detalhes). 2.2.2. usar recursos para captar e enviar mensagens (usar dicionário, vídeos, gramáticas, jornais em video e impressos, etc.)

	<p>2.3. Analisar e raciocinar</p> <p>2.4. Criar estrutura para "input" e "output"</p>	<p>2.3.1. raciocinar dedutivamente (utilizar conhecimento prévio para deduzir determinadas regras) 2.3.2. analisar expressões (dividir o que está sendo aprendido em partes. Exemplo: frases em palavras) 2.3.3. analisar contrastivamente (comparar estruturas da língua aprendida com a sua própria língua materna) 2.3.4. traduzir 2.3.5. transferir (aplicar conhecimento prévio para facilitar um novo conhecimento).</p> <p>2.4.1. tomar notas 2.4.2. resumir 2.4.3. destacar (circular, sublinhar, marcar, destacar informações importantes).</p>
<p>3. Estratégias de Compensação</p>	<p>3.1. Adivinhar de forma inteligente na escuta e na leitura</p> <p>3.2. Superar limitações da fala e da escrita</p>	<p>3.1.1. usar pistas linguísticas (prefixos, sufixos, ordem de palavras). 3.1.2. usar outras pistas (participantes, pronomes de tratamento, conhecimento de mundo).</p> <p>3.2.1. recorrer à língua materna 3.2.2. pedir ajuda 3.2.3. usar mímica ou gestos 3.2.4. selecionar o tópico 3.2.5. ajustar ou aproximar a mensagem (fazer alterações na mensagem sem deixar de ser compreendido). 3.2.6. criar palavras utilizando conhecimento prévio (Exemplo: mesa do lado da cama, ao invés de criado-mudo) 3.2.8. usar circunlocução ou sinônimo (usar palavras que o aprendente sabe pra expressar algo que não sabe).</p>

Fonte: OXFORD, 1990, p. 37-55.

ANEXO B – Quadro de estratégias indiretas proposto por Oxford

ESTRATÉGIAS INDIRETAS		
TIPO DE ESTRATÉGIA	COMO ATIVAR	EXEMPLOS
1. Estratégias metacognitivas	1.1. Centrar a aprendizagem	1.1.1. resumir e relacionar com material já conhecido. 1.1.2. prestar atenção. 1.1.3. atrasar a produção oral para focar na audição.
	1.2. Planejar a aprendizagem	1.2.1. descobrir sobre a aprendizagem de língua. 1.2.2. organizar (horário para estudo, ambiente físico, som, iluminação). 1.2.3. selecionar metas e objetivos (de longo ou curto prazo). 1.2.4. identificar o propósito de uma determinada tarefa. 1.2.5. planejar para uma tarefa linguística. 1.2.6. procurar oportunidades para praticar.
	1.3. Avaliar a aprendizagem	1.3.1. auto-monitoramento (identificar os erros). 1.3.2. auto-avaliação (avaliar o próprio progresso).
2. Estratégias afetivas	2.1. Diminuir a ansiedade	2.1.1. relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar 2.1.2. usar música 2.1.3. rir
	2.2. Encorajar a si próprio	2.2.1. fazer afirmações positivas 2.2.2. correr riscos de forma inteligente 2.2.3. gratificar a si próprio
	2.3. Observar a temperatura emocional	2.3.1. ouvir seu corpo (observar os sinais dados por seu corpo para expressar tensão, preocupação, medo, etc.) 2.3.2. usar <i>checklists</i> (para descobrir sensações, atitudes, motivação relacionados a uma determinada tarefa) 2.3.3. escrever um diário de aprendizagem 2.3.4. discutir seus sentimentos em relação a aprendizagem da língua alvo com alguém
3. Estratégias sociais	3.1. Fazer perguntas	3.1.1. pedir esclarecimentos 3.1.2. pedir correções
	3.2. Cooperar com os outros	3.2.1. cooperação entre pares 3.2.2. cooperação com falantes proficientes

	3.3. Solidarizar-se com os outros	3.3.1. desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro) 3.3.2. conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.
--	-----------------------------------	--

Fonte: OXFORD, 1990, p. 135-150.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Pesquisa: Autonomia na aprendizagem em cursos de graduação intensiva realizada por Breno de Campos Belém, aluno do Programa de Pós Graduação em Letras, em nível de Mestrado, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Pará e orientada pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição dos procedimentos

Como aluno (a) da turma Intensiva de 2010, do Curso de Letras-Habilitação em Língua Inglesa do Campus de Altamira-PA, concordo em efetuar as seguintes ações, não necessariamente nesta ordem:

- Produção de uma narrativa de minha história de aprendizagem da língua inglesa;
- Preenchimento de questionários de informações básicas;
- Produção escrita mensal na forma de uma contribuição para um blog da turma;
- Participação em uma entrevista gravada com o pesquisador.

3. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e ao profissional responsável pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. O pesquisador Breno de Campos Belém pode ser contatado no email brenobelem@hotmail.com e a Profa. Walkyria no email wmagno@ufpa.br.

4. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para a minha pessoa.

5. Direito de confidencialidade

Estou ciente de que será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado/a sobre a pesquisa “Autonomia na aprendizagem em cursos de graduação intensiva” e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do sujeito

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação neste estudo.

Assinatura do pesquisador responsável pelo estudo

Local e data

APÊNDICE B – Solicitação das narrativas

Escreva um texto em Português contando sua trajetória enquanto aprendente de Inglês. Inclua fatos, experiências e reflexões que julgue importantes para seu processo de aprendizagem.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista

1. Levando em consideração que seu curso ocorre em períodos intensivos, o que você faz em prol da sua aprendizagem nos períodos extensivos, ou seja, nos períodos em que você não está em aulas?

2. Nesses mesmos períodos sem aulas efetivas na Universidade, o que você faz para melhorar a sua produção oral em inglês? Como você faz?

APÊNDICE D – Questionário

1. De que forma você continuou a utilizar as estratégias que eu lhe ensinei durante a disciplina?
2. Quais estratégias você utilizou?
3. Você estava consciente de que estava utilizando as estratégias? Comente.
4. Em que momentos você utilizou as diferentes estratégias? Ainda em sala com outras disciplinas na graduação? Ou em outro contexto? Explique.
5. Por que você acha que a sua produção oral melhorou depois do emprego das estratégias que lhe ensinei? Caso sua produção oral não tenha melhorado, a que você atribui isso?
6. Faça uma avaliação comparativa da sua produção oral antes e depois de conhecer as estratégias.
7. Escreva aqui quaisquer comentários adicionais que você tenha a colocar.

APÊNDICE E – Cronograma de instrução das estratégias

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

20 de janeiro (Unit 9)	
- Conteúdo: asking about and describing people's appearance; identifying people.	
- Estratégias de memória.	
Manhã:	- Colocar novas palavras em contexto. - Representar os sons na memória.
Noite:	- Revisar. - Usar as estratégias de memória para recuperação de informação

21 de janeiro (Unit 10)	
- Conteúdo: describing past experiences; exchanging information about past experiences and events.	
- Estratégias cognitivas.	
Manhã:	- Repetir. - Praticar formalmente com os sistemas de som e escrita. - Reconhecer e usar fórmulas e padrões na língua.
Noite:	- Recombinar. - Praticar de forma natural.

23 de janeiro (Unit 11)	
- Conteúdo: asking about and describing cities; asking for and giving suggestions; talking about travel and tourism.	
- Estratégias cognitivas.	
Manhã:	- Usar recursos para enviar e receber mensagens. - Raciocinar dedutivamente.
Noite:	- Traduzir. - Transferir.

24 de janeiro (Unit 12)	
- Conteúdo: talking about health problems; asking for and giving advice; making requests; asking for and giving suggestions.	
- Estratégias de compensação.	
Manhã:	- Mudar para a língua materna. - Pedir ajuda. - Usar mímica ou gestos.
Noite:	- Selecionar o tópico. - Ajustar ou aproximar a mensagem. - Criar palavras. - Usar circunlocução ou sinônimo.

25 de janeiro (Unit 13)	
- Conteúdo: express likes and dislikes; agreeing and disagreeing; ordering a meal.	
- Estratégias metacognitivas.	
Manhã:	- Visão geral e ligação com material já conhecido. - Prestar atenção. - Atrasar a produção oral para concentrar na compreensão de escuta.
Noite:	- Descobrir sobre a aprendizagem de línguas. - Organizar.

26 de janeiro (Unit 14)	
- Conteúdo: describing countries; making comparisons; expressing opinions; talking about distances and measurements.	
- Estratégias metacognitivas.	
Manhã:	- Estabelecer metas e objetivos. - Identificar o propósito de uma tarefa. - Planejar para fazer uma tarefa.
Noite:	- Buscar oportunidades de prática. - Auto-monitorar. - Auto-avaliar.

27 de janeiro (Unit 15)	
- Conteúdo: talking about plans; making invitations; accepting and refusing invitations; giving reasons; talking and leaving messages.	
- Estratégias Afetivas.	
Manhã:	- Usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação. - Usar música.
Noite:	- Rir. - Criar frases positivas. - Correr riscos.

28 de janeiro (Unit 16)	
- Conteúdo: exchange personal information; describing changes; talking about plans for the future.	
- Estratégias Afetivas.	
Manhã:	- Recompensar-se. - Escutar o seu corpo. - Usar uma <i>checklist</i> .
Noite:	- Escrever um diário de aprendizagem. - Discutir os sentimentos com outras pessoas.

30 de janeiro	
- Conteúdo: Final Test	
- Estratégias Sociais.	
Manhã:	- Pedir por correções e esclarecimentos. - Cooperar com seus colegas de classe. - Cooperar com usuários proficientes da língua..
Noite:	- Desenvolver entendimento cultural. - Tomar consciência dos pensamentos e sentimentos dos outros.

APÊNDICE F – Descrição das estratégias diretas e indiretas

AS ESTRATÉGIAS DIRETAS PARA A HABILIDADE ORAL (OXFORD, 1990)

a) ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA

- 1- **Colocar novas palavras em contexto:** esta estratégia envolve colocar novas palavras ou expressões que já foram escutadas ou lidas em um contexto significativo como, por exemplo, frases faladas ou escritas, com a finalidade de lembrá-las.
- 2- **Representar os sons na memória:** esta estratégia ajuda os aprendentes lembrar o que eles estão ouvindo ao fazer representações auditivas em vez de visuais para a representação de sons. Isto envolve conectar a nova palavra com uma palavra familiar ou sons de qualquer língua: a nova língua, sua própria língua, ou qualquer outra.
- 3- **Revisar:** é uma estratégia que tem por objetivo lembrar a matéria nova da língua alvo. Sendo assim, o uso desta estratégia implica em rever o que foi estudado em intervalos diferentes, iniciando com intervalos curtos passando para intervalos cada vez mais longos.
- 4- **Usar as estratégias de memória para recuperação de informação:** pode-se utilizar estratégias de memória para recuperar informações de idioma alvo rapidamente, de modo que esta informação pode ser empregada na comunicação, envolvendo qualquer uma das quatro habilidades linguísticas. O mesmo mecanismo que foi inicialmente utilizado para obter as informações na memória (por exemplo, uma associação mental) pode ser usado mais tarde para recordar informações. Só de o aluno pensar na imagem original, som e imagem em combinação, ação, sensação, associação ou agrupamento, pode rapidamente recuperar as informações que necessita, principalmente se o aluno dispor para rever o material de uma forma estruturada após o encontro inicial.

b) ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

- 5- **Repetir:** embora esta estratégia de repetir pode não parecer a princípio particularmente criativa, importante ou significativa, ela pode ser usada inovadoramente. Ela é essencial para as quatro habilidades linguísticas e quase sempre inclui algum grau de compreensão significativa para o aluno.
- 6- **Praticar formalmente com os sistemas de som e escrita:** na escuta, esta estratégia é muitas vezes focada na percepção de sons (pronúncia e entonação), em vez de compreensão do significado. Ao ouvir exercícios de percepção (em oposição a exercícios de compreensão de escuta), é essencial para manter as pistas visuais e contextuais ao mínimo, portanto, gravações e fala ao vivo são recomendados para percepção auditiva.
- 7- **Reconhecer e usar fórmulas e padrões na língua:** reconhecer e usar as fórmulas de rotina e padrões na língua-alvo aumenta consideravelmente a compreensão e produção do aluno. Fórmulas são expressões não analisadas, enquanto que os padrões têm pelo menos um espaço que pode ser preenchido com uma palavra alternativa. Os alunos

devem aprender expressões como pedaços inteiros no início de seu processo de aprendizagem de línguas. Estas rotinas vão ajudar a construir a autoconfiança, aumentar a compreensão e melhorar a fluência.

- 8- **Recombinar:** a estratégia de recombinar envolve a construção de uma frase com sentido ou expressões maiores unindo elementos conhecidos para formar novas frases. O resultado pode ser bom ou ruim, mas sempre propicia uma prática útil.
- 9- **Praticar de forma natural:** esta estratégia gira em torno de usar a linguagem para a comunicação real. Qualquer uma das quatro habilidades, ou uma combinação delas, pode(m) estar envolvidas.
- 10- **Usar recursos para enviar e receber mensagens:** esta estratégia envolve usar recursos para descobrir o significado do que é escutado ou lido na língua alvo, ou produzir mensagens na língua. Para melhor entender o que é escutado ou lido, recursos impressos como dicionários, listas de palavras e gramáticas podem ser valiosos.
- 11- **Raciocinar dedutivamente:** esta estratégia envolve derivar hipóteses sobre o significado do que é escutado por meio de regras gerais que o aprendente já sabe.
- 12- **Traduzir:** traduzir pode ser útil no início da aprendizagem de língua, na medida em que é usada com cuidado. Permite aos aprendentes a usar sua própria língua como base para entender o que eles escutam ou leem na nova língua.
- 13- **Transferir:** aplicar conhecimento prévio para facilitar o novo conhecimento na língua alvo. Esta estratégia relaciona todas as quatro habilidades. Transferir pode incluir aplicar conhecimento linguístico da língua do próprio aprendente a nova língua, conhecimento linguístico de um aspecto da nova língua para outro aspecto da nova língua, ou conhecimento de conceitos linguísticos de um campo a outro.

c) ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO

- 14- **Mudar para a língua materna:** esta estratégia é usada na habilidade da fala e envolve usar a língua materna para uma expressão sem traduzi-la, mesmo que o falante nativo não compreenda. Esta estratégia auxilia quando o aluno é constantemente bloqueado a falar quando não sabe uma determinada palavra em inglês e perde o objetivo comunicativo de determinadas tarefas.
- 15- **Pedir ajuda:** Esta estratégia envolve pedir ajuda a alguém em uma conversa hesitando ou perguntando de forma explícita por uma expressão que lhe falta.
- 16- **Usar mímica ou gestos:** nesta estratégia, o aprendente usa movimentos físicos, com mímicas ou gestos, no local de uma expressão durante uma conversa para indicar o significado.
- 17- **Selecionar o tópico:** ao usar esta estratégia o aprendente escolhe o tópico da conversa. Na conversa o aprendente quer ter certeza que o tópico é o qual ele está interessado possui o vocabulário bem como as estruturas linguísticas necessárias.

- 18- **Ajustar ou aproximar a mensagem:** esta estratégia é utilizada para alterar a mensagem omitindo alguns itens de informação, tornando as ideias mais simples, menos precisas ou dizer algo levemente diferente com o significado parecido.
- 19- **Criar palavras:** esta estratégia significa criar novas palavras ou unir palavras que já conhece para comunicar um conceito pelo qual o aprendiz não tem o vocabulário correto.
- 20- **Usar circunlocução ou sinônimo:** nesta estratégia o aprendiz usa a circunlocução (uma expressão redundante envolvendo muitas palavras para descrever ou explicar um conceito simples) ou um sinônimo (uma palavra contendo exatamente o mesmo significado de outra palavra na mesma língua) para transmitir o significado pretendido.

AS ESTRATÉGIAS INDIRETAS PARA A HABILIDADE ORAL (OXFORD, 1990)

a) ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

- 21- **Visão geral e ligação com material já conhecido:** esta estratégia envolve prever os princípios básicos e/ou materiais (incluindo novo vocabulário) para uma atividade de linguagem que está por vir e juntar estas com o que o aprendiz já sabe.
- 22- **Prestar atenção:** a estratégia de prestar atenção é necessária para todas as habilidades linguísticas. Esta estratégia envolve dois modos, atenção direta e atenção seletiva. Atenção direta (quase equivalente a concentração) significa decidir prestar atenção para a tarefa e evitar distrações irrelevantes. Já a atenção seletiva envolve decidir com antecedência a notar detalhes particulares.
- 23- **Atrasar a produção oral para concentrar na compreensão de escuta:** esta estratégia acontece quase automaticamente e alguns aprendizes demoram horas, dias, semanas ou até mesmo meses para produzir oralmente. Este fenômeno é visto como uma forma de focar na compreensão de escuta antes que os alunos sintam-se confortáveis o bastante para falar. O atraso pode ser total (sem produção da língua alvo) ou parcial (por exemplo, dizer apenas frases de ação, sem criatividade).
- 24- **Descobrir sobre a aprendizagem de línguas:** esta estratégia significa descobrir o que está envolvido na aprendizagem de línguas. Os aprendizes frequentemente não sabem muito sobre os mecanismos envolvidos na aprendizagem de línguas, muito embora esse conhecimento torná-los-ia aprendizes mais eficazes.
- 25- **Organizar:** essa estratégia inclui uma variedade de ferramentas, como por exemplo criar o melhor ambiente físico possível, estabelecendo um calendário para estudo e manter um caderno de anotações para a aprendizagem de línguas.
- 26- **Estabelecer metas e objetivos:** metas e objetivos são expressões dos objetivos dos alunos para a aprendizagem de línguas. Eles devem ser anotados no caderno de

aprendizagem de línguas para saber os prazos de cumprimento e se as metas foram realizadas.

- 27- **Identificar o propósito de uma tarefa:** esta estratégia envolve determinar o propósito da tarefa como um ato útil para todas as habilidades da língua. A estratégia de considerar o propósito é importante, pois sabendo o propósito de fazer algo capacita os alunos a canalizar suas energias na direção correta para a realização da tarefa.
- 28- **Planejar para fazer uma tarefa:** esta estratégia envolve identificar a natureza geral da tarefa, os requisitos específicos da tarefa, os recursos disponíveis pelo aprendente e a necessidade de mais apoio para realizá-la.
- 29- **Buscar oportunidades de prática:** aprendentes de línguas devem procurar (ou criar) oportunidades para praticar qualquer ou todas as quatro habilidades. Se os estudantes querem alcançar a proficiência, somente o tempo em sala de aula não podem fornecer oportunidades adequadas de prática.
- 30- **Auto-monitorar:** esta estratégia envolve decisões conscientes dos aprendentes em monitorar suas dificuldades na aprendizagem da língua, por meio de anotações e tentando eliminá-las.
- 31- **Auto-avaliar:** Esta estratégia envolve medir o progresso da língua geral ou o progresso em qualquer uma das quatro habilidades.

b) ESTRATÉGIAS AFETIVAS

- 32- **Usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação:** relaxamento progressivo envolve alternar relaxamento e tensão de todos os músculos principais do seu corpo de uma só vez. Respiração profunda é frequentemente acompanhada do relaxamento progressivo. A meditação, por sua vez, significa focar a mente em uma imagem ou som para concentrar o pensamento e ajuda também a reduzir a ansiedade que geralmente inquietam os aprendentes.
- 33- **Usar música:** esta estratégia é útil antes de qualquer tarefa estressante. Cinco ou dez minutos de música suave pode acalmar os aprendentes e colocá-los em um humor positivo para a aprendizagem.
- 34- **Rir:** o uso do riso pode ser potencialmente capaz de causar mudanças bioquímicas importantes para melhorar o sistema imunológico. Os aprendentes podem beneficiar do riso e de seus poderes de reduzir a ansiedade. O riso traz prazer para a sala de aula e pode ser estimulado de diversas maneiras.
- 35- **Criar frases positivas:** a estratégia de criar frases positivas pode melhorar cada uma das quatro habilidades. Estimule o uso de frases positivas, especialmente antes de uma tarefa de língua difícil.
- 36- **Correr riscos:** esta estratégia envolve uma decisão consciente de tomar riscos racionais independente da possibilidade (ou probabilidade) de cometer erros ou encontrar dificuldades. Ela também sugere a necessidade de executar esta decisão em

ação, o que significa aplicar as estratégias diretas para o uso da língua sem medo de fracassar.

- 37- **Recompensar-se:** os alunos sempre esperam ser recompensados pelo professor, uma boa nota em um teste ou um certificado de conclusão. Entretanto, eles necessitam de outros meios de recompensa. Esses aprendentes precisam descobrir como recompensar a eles mesmos por um bom trabalho na aprendizagem de línguas. Exemplos de autorrecompensa podem ser dos mais variados: assistir seu programa favorito, comer uma pizza, sair com os amigos, passar o fim de semana em uma praia, etc.
- 38- **Escutar o seu corpo:** um dos mais simples, mas mais frequentemente ignorada estratégia é prestar atenção para o seu corpo. Sentimentos negativos como tensão, ansiedade e medo tencionam os músculos e afetam os órgãos do corpo. Sentimentos positivos como felicidade, prazer, contentamento e excitação devem ter efeito de estimular e acalmar os negativos.
- 39- **Usar uma *checklist*:** utilizar uma *checklist* ajuda os aprendentes a perguntar, de uma forma mais estruturada, perguntas sobre o seu próprio estado emocional, ambos no geral e em relação a tarefas e habilidades de língua específicas.
- 40- **Escrever um diário de aprendizagem:** os diários de aprendizagem são narrativas que descrevem os sentimentos, atitudes e percepções dos aprendentes em relação ao processo de aprendizagem de línguas.
- 41- **Discutir os sentimentos com outras pessoas:** aprender uma língua é difícil e os aprendentes precisam frequentemente discutir este processo com outras pessoas. Os alunos podem se beneficiar em discutir esses tópicos com pares e com o próprio professor. Transformações incríveis em atividades de sala de aula e no ambiente podem ocorrer por causa dessas discussões. Ansiedades e inibições diminuem e os aprendentes sentem que eles têm mais controle sobre seus sentimentos em relação a aprendizagem.

c) ESTRATÉGIAS SOCIAIS

- 42- **Pedir por correções e esclarecimentos:** em conversas, os aprendentes podem pedir por correções e esclarecimentos de outras pessoas para problemas importantes. Entretanto, a outra pessoa não pode esperar corrigir todos os erros cometidos pelo aprendente, pois isso o intimidaria cessar a conversa e tornar a interação em uma fiscalização de erros.
- 43- **Cooperar com seus colegas de classe:** esta estratégia envolve esforço concreto para trabalhar junto com outros aprendentes em uma atividade com objetivo ou recompensa em comum. Jogos, simulações e outros exercícios desafiadores podem desenvolver nos estudantes a habilidade de cooperar com pares enquanto usam uma variedade de habilidades linguageiras.

- 44- **Cooperar com usuários proficientes da língua:** esta estratégia se aplica às quatro habilidades. Quando usada para escuta e fala, esta estratégia envolve tomar passos específicos para melhorar a comunicação com um usuário proficiente da nova língua.
- 45- **Desenvolver entendimento cultural:** conhecimento prévio da nova cultura geralmente ajuda os aprendentes a entender melhor o que é escutado ou lido na nova língua. Esse conhecimento também ajuda os aprendentes a conhecer o que é culturalmente apropriado dizer ou escrever.
- 46- **Tomar consciência dos pensamentos e sentimentos dos outros:** os alunos podem tornar-se propositalmente conscientes de flutuações nos pensamentos e sentimentos das pessoas que usam a nova língua. Essa consciência traz os alunos para perto das pessoas que encontram, ajuda a entender mais claramente o que é comunicado e sugere o que dizer e fazer.