

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

Kelly C. M. Gaignoux

**O EFEITO DA INSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE  
APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA  
PRODUÇÃO ORAL DE ALUNOS DE INGLÊS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: um estudo de caso**

Belém – Pará  
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**O EFEITO DA INSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE  
APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA  
PRODUÇÃO ORAL DE ALUNOS DE INGLÊS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: um estudo de caso**

Kelly C. M. Gaignoux

Dissertação apresentada para obtenção  
do grau de Mestre em Ensino e  
Aprendizagem de Línguas do Curso de  
Mestrado em Lingüística da  
Universidade Federal do Pará – UFPa

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Walkyria Magno e Silva

Belém – Pará  
2006

Aos meus filhos, que são a razão do meu esforço.

Às participantes desta pesquisa Patrícia, Daniela, Lena, Cláudia, Beatriz, Ana Paula e Simony que me mostraram que com carinho e dedicação pode-se aprender melhor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem eu sempre busquei forças para continuar este estudo;

Ao Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos, pelos enriquecedores cursos ministrados e pelas discussões acadêmicas;

Ao Projeto Caminhos da Autonomia que proporcionou o conhecimento e a aprendizagem para meu desenvolvimento e o de minha pesquisa;

À Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup> Walkyria Magno e Silva que sempre procurou me incentivar não apenas academicamente, mas profissionalmente, também. Obrigada pelo incentivo, pela amizade, por me ajudar a encontrar o foco no momento em que eu estava perdida;

À Prof<sup>a</sup>. MS.c. Izabel Maria da Silva pelo incentivo e contribuições ao longo da elaboração deste trabalho. Obrigada pelo incentivo, pela amizade e, por ser o mais nítido exemplo de que a pedagogia que defendemos é possível;

Ao Johwyson, pelos *insights* que nossas conversas me proporcionaram, principalmente no início desse estudo;

À Iracema, pelo auxílio nas gravações em vídeo;

À Fabiana, pelo auxílio na revisão da metodologia utilizada neste trabalho;

E, por fim, a todos meus alunos, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho e não estão citados, minhas desculpas e sinceros agradecimentos.

“E o que dizer, mas sobretudo o que esperar de mim, se como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”.

Paulo Freire

## **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo investigar o efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da habilidade de produção oral de uma turma de 3º nível de língua inglesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará. Essa investigação busca contribuir para um melhor entendimento acerca das questões envolvidas na dificuldade de aprendizagem em relação à produção oral dos aprendizes de língua estrangeira, ao sugerir que o ensino explícito de estratégias de aprendizagem pode proporcionar resultados mais satisfatórios neste sentido. Tendo isso em mente, oferece ao professor uma nova maneira de lidar com essa questão em sala de aula. Também, proporciona ao aprendiz novos caminhos para aprender a aprender. O quadro teórico subjacente a este estudo encontra-se dentro da perspectiva das estratégias de aprendizagem que se fundamenta, principalmente, na teoria cognitivista.

Palavras-chave: habilidade de produção oral, estratégias de aprendizagem, instrução.

## ABSTRACT

This paper aims at investigating the effects of the learning strategy instruction to the development of the speaking skill with a group from third level learners of English from *Curso de Letras* at the Federal University of Pará. This investigation aims at contributing to a better understanding of the issues involved in learning difficulties related to learners' speaking performance in using a foreign language by suggesting that the explicit instruction of strategies can provide more effective learning. Hence, it offers teachers a new perspective from which to view these issues in the classroom. This study was carried out within the learning strategies framework which is based on cognitive theory of learning and development.

Key words: speaking skill, learning strategies, instruction.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Diferença entre as Estratégias de Aprendizagem e de Uso da Língua.....	26
Quadro 1.2 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem Segundo Rubin.....	29
Quadro 1.2 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem Segundo Rubin.....	30
Quadro 1.3 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem segundo O’Malley e Chamot.....	32
Quadro 1.4 – Estratégias Diretas.....	35
Quadro 1.5 – Estratégias Indiretas.....	38
Quadro 1.6 – Papéis e Funções Atribuídos ao Professor no SBI.....	53
Quadro 1.7 – Modelos de Instrução de Estratégias de Aprendizagem.....	55
Quadro 2.1 – Média de Frequência do <i>SILL</i> de acordo com Oxford (1990).....	89
Quadro 3.1 – Auto-avaliação das participantes em relação à sua produção oral.....	94
Quadro 3.2 – Dificuldades Apresentadas com a Habilidade de Produção Oral.....	96
Quadro 3.3 – Facilidades Apresentadas com a Habilidade de Produção Oral.....	101
Quadro 3.4 – Razões para Falar mais o Inglês na Sala de Aula.....	105
Quadro 3.5 – Estratégias de Aprendizagem Utilizadas pelas Participantes Antes da Instrução.....	108
Quadro 3.6 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem Declaradas pelas Participantes, com base na Categorização de Oxford (1990).....	112
Quadro 3.7 – Sub-estratégias de Aprendizagem Mais Utilizadas no Grupo A.....	117
Quadro 3.8 – Sub-estratégias de Aprendizagem Mais Utilizadas no Grupo B.....	118
Quadro 3.9 – Sub-estratégias de Aprendizagem Mais Utilizadas no grupo C.....	120
Quadro 3.10 – Sub-estratégias de Aprendizagem Mais Utilizadas no Grupo D.....	121
Quadro 3.11 – Sub-estratégias de Aprendizagem Mais Utilizadas no Grupo E.....	122
Quadro 3.12 – Sub-estratégias de Aprendizagem Mais Utilizadas no Grupo F.....	123
Quadro 3.13 – Sub-estratégias Menos Frequentemente Utilizadas no Grupo A.....	129
Quadro 3.14 – Sub-estratégias Menos Frequentemente Utilizadas no Grupo C.....	130
Quadro 3.15 – Sub-estratégias Menos Frequentemente Utilizadas no Grupo D.....	130
Quadro 3.16 – Mudanças Ocorridas.....	161



## LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Grupos de Estratégias de Aprendizagem Mais Utilizados.....	115
Tabela 3.2 – Grupos de Estratégias de Aprendizagem Menos Utilizados.....	125
Tabela 3.3 – Comparação dos Grupos de Estratégias de Aprendizagem Mais Frequentemente Utilizados na 1ª e na 2ª Aplicação do <i>SILL</i> .....	133

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Inter-Relação entre as Estratégias Diretas e Indiretas e os Seis Grupos De Estratégias.....	43
Figura 3.1 – Gráfico Comparativo entre a Primeira e a Segunda aplicação do <i>SILL</i> .....	142

## SUMÁRIO

**LISTA DE FIGURAS**  
**LISTA DE QUADROS**  
**LISTA DE TABELAS**  
**RESUMO**  
**ABSTRACT**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>Objetivos</b> .....	13
<b>Justificativa</b> .....	14
<b>Perguntas de pesquisa</b> .....	15
<b>Metodologia</b> .....	15
<b>Organização deste trabalho</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	18
1.2. OS PRIMEIROS ESTUDOS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	18
1.2.1. <b>Concepções e Características das Estratégias de Aprendizagem</b> .....	22
1.2.2. <b>Diferentes Taxonomias de Estratégias de Aprendizagem</b> .....	27
1.2.2.1. Rubin.....	28
1.2.2.2. O’Malley e Chamot.....	31
1.2.2.3. Oxford.....	34
1.2.3. <b>Os Modelos de Instrução de Estratégias de Aprendizagem</b> .....	46
1.2.3.1. CALLA.....	50
1.2.3.2. SBI.....	53
1.3. <b>HABILIDADE DE PRODUÇÃO ORAL</b> .....	57
1.3.1. <b>A Natureza e as Condições do Discurso Oral</b> .....	57
1.3.2. <b>O Papel da Habilidade de Produção Oral nas Abordagens de Línguas</b> .....	64
1.3.3. <b>A Introdução da Habilidade de Produção Oral nos Currículos</b> .....	67
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	73
2.1. O ESTUDO DE CASO.....	73
2.2. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
2.2.1. <b>O Local e a Duração da Pesquisa</b> .....	75
2.2.2. <b>O Currículo e o Material Didático</b> .....	75
2.2.2.1. Programa de Instrução de Estratégias de Aprendizagem.....	76
2.2.2.2. As Atividades.....	76
2.3. AS PARTICIPANTES.....	78
2.4. OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	82
2.4.1. <b>Questionários</b> .....	82
2.4.2. <b>SILL</b> .....	84

2.4.3.	Gravações em Fitas Cassete.....	85
2.4.4.	Gravações em Vídeo.....	87
2.4.5.	Notas de Campo da Professora – Pesquisadora.....	87
2.4.6.	Entrevista.....	87
2.5.	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	88
<b>CAPÍTULO III – RESULTADO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>		<b>92</b>
3.1.	IMPRESSÕES DAS PARTICIPANTES COM RELAÇÃO À SUA HABILIDADE DE PRODUÇÃO ORAL.....	93
3.1.1.	Auto-avaliação da Produção Oral.....	94
3.1.2.	Dificuldades Apresentadas na Habilidade de Produção Oral.....	96
3.1.3.	Facilidades Apresentadas com a Habilidade de Produção Oral.....	101
3.1.4.	Razões para Falar Mais Inglês na Sala.....	104
3.1.5.	Estratégias de Aprendizagem Utilizadas pelas Participantes.....	107
3.2.	A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DAS PARTICIPANTES.....	114
3.2.1.	Grupos de Estratégias de Aprendizagem Mais Utilizados.....	114
3.2.1.1.	Sub-estratégias de Aprendizagem Mais Utilizadas.....	116
3.2.2.	Grupos de Estratégias de Aprendizagem Menos Utilizados.....	125
3.2.2.1.	Sub-estratégias de Aprendizagem Menos Utilizadas.....	129
3.2.3.	Efeitos da Instrução de Estratégias de Aprendizagem.....	132
3.2.3.1.	Ampliação do Repertório de Estratégias de Aprendizagem.....	132
3.2.3.2.	A Instrução e o Desenvolvimento das Participantes.....	143
3.2.3.3.	Retomando as Mudanças.....	160
<b>CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO.....</b>		<b>163</b>
4.1.	RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	163
4.2.	IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE INSTRUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O CONTEXTO DE SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	167
4.3.	LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO.....	170
4.4.	SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS.....	171
4.5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>175</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>179</b>

## INTRODUÇÃO

Durante toda a minha vida escolar, até atingir a fase adulta, e me inserir no mercado de trabalho, tive uma forte tendência para as licenciaturas. Graduei-me, primeiramente em Psicologia, e, anos mais tarde, em Letras. Quando terminei o primeiro curso universitário, comecei a trabalhar com a língua estrangeira e percebi que tinha um grande interesse nas questões referentes à produção oral. Daí em diante, comecei a notar que os aprendizes de línguas demonstravam certa dificuldade com essa produção, o que me causou algumas inquietações. Isto me levou a refletir sobre o processo, o que *a posteriori* conduziu-me à universidade novamente para cursar Letras. Com a experiência da minha primeira formação, identifiquei-me, logo de imediato, com as questões voltadas para a Lingüística, dentre elas, o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, o interesse pelo estudo das estratégias de aprendizagem deu-se a partir de minha experiência com o projeto Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras<sup>1</sup>. Naquele momento, eu havia iniciado o curso de Mestrado em Lingüística e, também, trabalhava como professora substituta na Universidade Federal do Pará. Iniciei o trabalho no projeto e aos poucos fui percebendo a notável importância de trabalhar com as estratégias para melhorar a aprendizagem. Desse modo, tomei a decisão de estudar a relação das estratégias de aprendizagem com a produção oral.

O estudo das estratégias de aprendizagem é muito difundido em vários países e existem muitas pesquisas voltadas para esse campo de pesquisa. Dentre os trabalhos desenvolvidos com as estratégias, o de O'Malley e Chamot (1990) é bastante conhecido, principalmente nos países

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa e ensino registrado na PROPESP sob o número CLA-032/2004. Esse projeto desenvolve uma Base de Apoio ao Aprendizado Autônomo (BA3) cujo objetivo é investigar as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras. Maiores detalhes sobre o projeto estão em Magno e Silva (2006).

que a língua inglesa é considerada a segunda língua ou língua oficial, como é o caso dos Estados Unidos, Japão, Israel, etc. Também, o estudo de Oxford (1990), que despertou um grande interesse em muitos pesquisadores ao afirmar que as estratégias de aprendizagem poderiam ser ensinadas visando desenvolver uma aprendizagem mais auto-dirigida nos aprendizes. Essa nova concepção de ensino e aprendizagem é compatível com os objetivos de uma abordagem mais voltada para o desenvolvimento de atividades comunicativas que visam desenvolver a competência comunicativa desses aprendizes.

Considerando a noção de competência comunicativa percebe-se que os aprendizes não conseguem conscientizar-se do uso da língua alvo. Neste caso, refiro-me àqueles aprendizes com quem tive a oportunidade de relacionar-me. Eles são capazes, muitas vezes, de aprender itens de vocabulário, por exemplo, mas não são capazes de utilizá-los em uma situação de comunicação. Por outro lado, muitos desses aprendizes não conseguem ter uma produção oral satisfatória em razão, talvez, da falta desses itens de vocabulário, uma vez que a aprendizagem desses elementos precisa ser sistematizada para que possam ser recuperados posteriormente. Essa dificuldade, algumas vezes, leva esses aprendizes a se auto-avaliarem de forma negativa construindo uma identidade de fracasso e incompetência ao tentar aprender uma língua estrangeira. Contudo, a noção que perpassa este trabalho é a de que todo indivíduo é capaz de aprender uma língua estrangeira independente do quão difícil isso possa parecer (Williams e Burden, 1997).

A noção de que uns aprendem com mais facilidade que outros é traduzida nos primeiros trabalhos com estratégias de aprendizagem em que os estudos eram baseados nas estratégias do bom aprendiz (Rubin, 1987). Posteriormente, esses estudos avançaram e, com Oxford (1990), os estudos das estratégias foram redirecionados de forma que tanto os aprendizes bem sucedidos como os menos bem sucedidos tornaram-se o foco. O trabalho de Oxford (1990) proporcionou novas dimensões nessa área ao sistematizar as estratégias de aprendizagem em grupos,

proporcionando uma taxonomia mais abrangente. A partir dessa taxonomia, a autora elaborou um questionário denominado de *SILL* (Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas). Esse questionário é amplamente utilizado no mundo em pesquisas para a identificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes.

A proposta de ensinar as estratégias de aprendizagem para ajudar no desempenho dos aprendizes de língua não é uma tarefa fácil de ser realizada porque é preciso considerar aspectos, tais como, objetivos e métodos a serem utilizados na instrução. Tendo em vista estes aspectos é que descrevo dois modelos de instrução de estratégias: o *CALLA* e o *SBI*. Esses modelos são apresentados a partir das características que os compõem e um quadro comparativo é estabelecido para melhor ilustrar a diferença existente entre eles.

A questão da habilidade de produção oral é, também, abordada com vistas a entender o papel dessa habilidade no ensino e aprendizagem de línguas. É nesse quadro que insiro este estudo, buscando propor um trabalho de instrução de estratégias objetivando o desenvolvimento dessa habilidade.

## **Objetivos**

Este estudo tem como objetivo geral investigar de que forma a instrução de estratégias pode promover o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Na tentativa de obter resultados mais específicos, estabeleci os seguintes objetivos:

- Verificar as impressões das participantes em relação à sua habilidade de produção oral;
- Verificar quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes;

- Identificar as estratégias de aprendizagem mais e menos frequentemente utilizadas pelas participantes para desenvolver sua habilidade de produção oral;
- Verificar quais seriam as mudanças ocorridas após a instrução de estratégias de aprendizagem;

### **Justificativa**

Considerando que a habilidade de produção oral é o que mais preocupa os aprendizes de língua estrangeira, acredito ser interessante explorar um pouco mais a esse respeito. Ao propor este estudo, fiz uma busca por pesquisas correlatas e encontrei trabalhos como os de Cohen (1998), que investiga as implicações da instrução de estratégias no desenvolvimento da habilidade oral e Chou (2004) que enfoca no uso das estratégias afetivas para desenvolver a habilidade de produção oral. Ambos os trabalhos trazem contribuições bastante significativas para o ensino e aprendizagem de línguas, contudo percebe-se que ainda há muitas perguntas a serem respondidas e, que, portanto, merecem a devida atenção.

Até o momento presente, as pesquisas buscam investigar as estratégias utilizadas pelos aprendizes, mas poucas são aquelas que procuram ensinar de forma explícita como, quando e porque utilizar essas estratégias. Dessa forma, acho pertinente saber o que realmente ocorre quando se trabalha com o processo de instrução e de que maneira os aprendizes podem contribuir para esse processo e vice-versa.

A contribuição pedagógica deste estudo dar-se-á na formação do futuro professor de línguas que deverá desenvolver um papel mais reflexivo no ensino e aprendizagem. Esse papel



será construído com base em suas próprias estratégias que serão desenvolvidas ao longo do processo levando-o a buscar meios cada vez mais eficazes de transformar sua realidade.

### **Perguntas de pesquisa**

O presente estudo visa responder as seguintes perguntas:

- Que dificuldades as participantes desta pesquisa apresentam com a produção oral?
- Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se para desenvolver sua produção oral?
- Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se com maior ou menor grau de frequência de utilização?
- Quais as possíveis modificações ocorridas no repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes?
- Quais os possíveis benefícios que a instrução de estratégias de aprendizagem trouxe para as participantes desta pesquisa?

### **Metodologia**

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso. Para realizá-la investigou-se o desenvolvimento de sete participantes do 3º nível de língua inglesa da Universidade Federal do Pará, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2005.

Na realização desta pesquisa foram utilizados métodos de caráter qualitativo e quantitativo tanto para a coleta como para a análise dos dados. Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos como questionários, gravações em vídeo e áudio, notas de campo da pesquisadora e entrevista possibilitando a triangulação e validação dos dados. Para a análise dos dados foram utilizados critérios quantitativos para o levantamento das informações obtidas nos questionários e, para as informações observadas nas gravações e entrevista foram utilizados critérios qualitativos.

As unidades de análise deste estudo são o processo de instrução realizado com as participantes, os textos orais produzidos por elas e suas percepções.

### **Organização deste trabalho**

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, cujas obras consultadas, em sua maioria, são escritas em língua inglesa. Por conta disso, as citações registradas neste capítulo foram traduzidas visando permitir uma fluidez melhor na construção do texto. Inicialmente apresento uma breve revisão histórica do estudo das estratégias de aprendizagem em que se terá uma visão mais ampla de como esses estudos evoluíram. Em seguida, apresento as concepções advindas desses estudos e as suas respectivas taxonomias geradas com base nessas pesquisas. Apresento, também, dois modelos de instrução de estratégias de aprendizagem. Por fim, abordo a habilidade de produção oral retomando alguns estudos do discurso oral. Depois, discuto o papel dessa habilidade no ensino e aprendizagem de línguas.

O segundo capítulo apresenta, de forma sistemática, a metodologia de coleta de dados utilizada na realização desta pesquisa. Primeiramente, apresento o referencial teórico que dá

suporte à escolha metodológica. Em seguida, descrevo o contexto em que esta pesquisa se insere, seus participantes, o programa de instrução e as atividades selecionadas para realizar esse treinamento. Finalmente, descrevo os instrumentos e procedimentos empregados na coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo apresento, simultaneamente, os critérios de análise adotados e os resultados obtidos dessas análises. Primeiro, faço um levantamento das impressões e estratégias de aprendizagem mencionadas pelas participantes quanto à sua produção oral. Em seguida, verifico os grupos de estratégias que são mais utilizados e menos utilizados por elas relacionando-os com sua habilidade de produção oral. Após essa verificação, comparo o resultado obtido na segunda aplicação do *SILL* com o resultado da primeira aplicação, com o objetivo de verificar possíveis mudanças na utilização das estratégias de aprendizagem.

No quarto capítulo retomo as perguntas de pesquisa com vistas a promover algumas reflexões sobre o efeito da instrução na produção oral das participantes. Também, procuro discutir as implicações dessa instrução no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Faço, também, algumas sugestões para pesquisas futuras.

# **CAPÍTULO I**

## **REVISÃO DA LITERATURA**

Este capítulo, que traz o universo teórico em que se insere esta pesquisa, divide-se em duas partes. A primeira refere-se à teoria concernente às estratégias de aprendizagem, onde tratarei das seguintes questões: as concepções e características dessas estratégias; algumas das diferentes tipologias de estratégias de aprendizagem; e dois modelos de instrução de estratégias. Na segunda seção falarei a respeito da habilidade de produção oral, uma vez que este trabalho está centrado na produção oral do aprendiz.

### **1.2. OS PRIMEIROS ESTUDOS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

De acordo com Wenden (1987), o estudo das estratégias de aprendizagem surgiu a partir do interesse em compreender o comportamento humano do ponto de vista cognitivo. Segundo a autora, a estreita relação entre as estratégias de aprendizagem e a ciência cognitiva se deu, primeiramente, pelo fato de se tentar compreender como os aprendizes realizavam as tarefas de aprendizagem. Esse interesse motivou o psicólogo Wilhelm Wundt, em meados do século XIX, a estudar os processos mentais e os conteúdos da consciência humana. Naquela época, segundo Wenden (1987), Wundt iniciou uma pesquisa em que treinou indivíduos a relatar seu desempenho enquanto realizavam tarefas. Os relatos eram fornecidos por meio da técnica

introspectiva chamada *think aloud*<sup>2</sup>. Wenden (1987) menciona que Wundt pretendia observar, por meio dessa técnica, como as tarefas que envolviam processos mentais eram realizadas pelos indivíduos observados. Contudo, segundo Wenden (1987), os estudos referentes aos processos mentais, pelo menos até o século 20, não foram muito consistentes em termos de esclarecimentos sobre a natureza desses processos. Além disso, o interesse por essa área de estudo foi substituído, naquela época, pelo interesse em uma nova área, o behaviorismo. Este trouxe um novo paradigma para os estudos que envolviam o comportamento humano, especialmente na aprendizagem (Wenden, 1987). B. F. Skinner, um dos precursores da teoria behaviorista, defendia a idéia de uma ciência baseada em dados observáveis e quantificáveis. Com base nessa perspectiva, os estudos que envolviam a cognição passavam a ser rejeitados pelos behavioristas.

Entretanto, Wenden (1987) esclarece que o interesse pelo estudo dos processos mentais reemerge nos anos 60 e surge um novo campo de estudo conhecido como ciência cognitiva. Referindo-se a Johnson-Laird e Wason (1977), a autora afirma que a retomada desse interesse se deu a partir da confluência de preocupações em várias áreas de estudos como, por exemplo, na lingüística. Ainda, segundo Wenden (1987), é com a tecnologia que surge a metáfora de que o computador seria capaz de realizar as mesmas tarefas que a mente humana. Para tanto, programas de computadores foram desenvolvidos com o objetivo de obter informações mais precisas e sistemáticas a respeito dos processos mentais.

Segundo Wenden (1987), com o avanço da tecnologia e a necessidade de explicar como se dava o processo de aprendizagem de línguas, a ciência cognitiva emerge com novas concepções. Dentre elas, a de que os indivíduos são processadores de informações. Como resultado, Wenden (1987) esclarece que, a partir dessa nova concepção, inicia-se o interesse em

---

<sup>2</sup> *Think aloud* é uma técnica em que os aprendizes são solicitados a verbalizar seus processos mentais enquanto completam uma tarefa ou resolvem um problema (Nunan, 1992).

explicar, por meio das estratégias cognitivas, como essas informações são armazenadas na memória e posteriormente utilizadas.

Segundo Rubin (1987), os primeiros estudos a respeito das estratégias de aprendizagem concentravam-se na identificação e descrição das estratégias utilizadas pelos aprendizes bem sucedidos para aprender uma segunda língua ou língua estrangeira<sup>3</sup>. A autora descreve alguns trabalhos que foram desenvolvidos sobre este assunto. A própria Rubin (1987) refere-se a três momentos de sua pesquisa. Em um primeiro momento, a autora relata que em 1971, ao iniciar suas pesquisas envolvendo estratégias de aprendizagem, sua preocupação era identificar as estratégias utilizadas pelos aprendizes bem sucedidos tornando-as acessíveis àqueles menos bem sucedidos. Em 1975, a autora revelou os resultados dessa pesquisa descrevendo algumas variáveis como, por exemplo, as estratégias cognitivas, sociais e de comunicação utilizadas pelos aprendizes. Entretanto, foi somente em 1981 que Rubin definiu, pela primeira vez, as estratégias como processos que poderiam contribuir diretamente e indiretamente para a aprendizagem.

De acordo com Rubin (1987), Wong-Fillmore (1976), também, havia identificado as estratégias sociais utilizadas por aprendizes bem sucedidos de língua. Isto, segundo Rubin (1987), forneceu evidências de que havia uma forte relação entre as estratégias que contribuiriam indiretamente na aprendizagem (sociais e de comunicação) e as estratégias de aprendizagem (inferência e associação).

Ainda segundo Rubin (1987), Neiman et al (1978) desenvolveram uma categorização a partir de Stern (1975). Essa categorização, de acordo com Rubin (1987), apresentava-se em cinco grupos gerais de estratégias demonstrando que o aprendiz bem sucedido:

---

<sup>3</sup> Segunda língua é uma língua que não é a nativa de um determinado país, mas que é utilizada como um meio de comunicação. Língua estrangeira é uma língua que é ensinada nas escolas, mas que não é um meio de comunicação dentro de um país (Richards, Platt e Platt, 1992). Apesar de alguns autores fazerem distinção entre os dois termos, seguirei as mesmas orientações de Oxford (1990) e utilizarei ambos os termos indistintamente.

- é capaz de se envolver com o seu processo de aprendizagem identificando e explorando os ambientes de sua preferência;
- é capaz de desenvolver uma conscientização da língua como sistema;
- é capaz de desenvolver a conscientização da língua como meio de comunicação e interação;
- aceita e aprende a lidar com os aspectos afetivos resultantes da aprendizagem em língua estrangeira;
- utiliza as estratégias de inferência e monitoramento para revisar e ampliar o seu sistema da língua estrangeira.

Observo que, até esse momento, os estudos das estratégias concentravam-se no aspecto cognitivo. Entretanto, referindo-se à Wenden (1982, 1986), Rubin (1987) esclarece que esses estudos ganharam novas dimensões. Segundo Rubin (1987), Wenden (1986) argumentava a favor da necessidade de se estudar o conhecimento metacognitivo na aprendizagem de segunda língua. Com base nesse argumento, Wenden (1986), de acordo com Rubin (1987, p.22), identificou cinco aspectos referentes ao conhecimento metacognitivo que são as seguintes:

- a língua;
- a proficiência do aprendiz;
- o resultado do esforço de aprendizagem do aprendiz;
- o papel do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem; e
- a melhor forma de abordar uma atividade de aprendizagem de língua.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Minha tradução de:“(1) *the language*; (2) *student proficiency*; (3) *outcome of student’s learning endeavors*; (4) *the student’s role in the language learning process*, and (5) *how best to approach the task of language learning*.”

Nota-se que, a partir desses primeiros estudos, apesar do interesse de Wenden (1982,1986 apud Rubin, 1987) em estudar o conhecimento metacognitivo e elencar cinco aspectos referentes a esse conhecimento, é a partir do trabalho de Chamot e O'Malley (1987), descritos em Wenden e Rubin (1987), que se percebe, pela primeira vez, uma diferença clara entre estratégias cognitivas e metacognitivas<sup>5</sup>. Este estudo desperta o interesse de vários outros autores pelo assunto. Alguns deles serão tratados na próxima seção.

### **1.2.1. Concepções e Características das Estratégias de Aprendizagem**

O termo estratégias de aprendizagem denota uma grande complexidade em sua definição, conforme podemos observar a partir de autores como Rubin (1987), O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990) e Cohen (1998), em suas tentativas de estabelecer uma definição para o termo.

Em seus primeiros estudos, Rubin (1987) definiu estratégias de aprendizagem como sendo qualquer grupo de operações, fases, rotinas ou planos utilizados pelos aprendizes para facilitar a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação recebida. Conforme mencionei na seção anterior, o estudo de Rubin (1987) limitava-se a identificar as estratégias de natureza cognitiva. Para Wenden (1987), no entanto, as estratégias também deveriam ser tratadas no seu aspecto metacognitivo. Assim, para a autora, as estratégias referem-se a ações realizadas pelos aprendizes para aprender a língua e monitorar sua aprendizagem.

Assim, na tentativa de esclarecer sua definição de estratégias, Wenden (1987, p. 7,8) apresenta uma caracterização que explica melhor o que são as ações realizadas pelos aprendizes de língua. Segundo a autora as estratégias:

- são ações ou técnicas específicas;

---

<sup>5</sup> As estratégias cognitivas e metacognitivas serão melhor discutidas na Seção 1.2.2.3.



- são ações que podem ser observáveis ou não;
- são orientadas para a resolução de problemas;
- contribuem direta e indiretamente para a aprendizagem;
- podem ser utilizadas conscientemente e;
- estão sujeitas a mudanças.

Para O'Malley e Chamot (1990, p.1) as estratégias de aprendizagem são "(...) os processos mentais ou ações realizadas pelos indivíduos para ajudá-los a compreender, aprender ou reter nova informação".<sup>6</sup> De acordo com os autores, essas estratégias envolvem toda e qualquer informação que possa ser processada, aprendida ou retida. Observo que a noção de estratégias de aprendizagem apresentada por O'Malley e Chamot (1990) é reflexo dos estudos da psicologia cognitiva, prevalente dos anos 80, que considerava o indivíduo como um processador de informações.

Oxford (1990, p.6), contudo, vai além da concepção de estratégias como processamento de informação e expande essa noção afirmando que as estratégias de aprendizagem são "ações específicas realizadas pelos aprendizes para tornar sua aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-dirigida, mais eficaz e mais transferível a novas situações".<sup>7</sup>

Semelhantemente à Wenden (1987), Oxford (1990) propõe uma caracterização das estratégias de aprendizagem. Segundo a autora essas estratégias podem:

---

<sup>6</sup> Minha tradução de: "*the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information*".

<sup>7</sup> Minha tradução de: "*specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations*".

- contribuir para alcançar a meta principal, a competência comunicativa;
- permitir que os aprendizes tornem-se mais auto-dirigidos;
- colaborar na expansão do papel do professor;
- ser orientadas para a resolução de problemas;
- ser ações específicas realizadas pelo próprio aprendiz;
- envolver muitos aspectos referentes ao aprendiz, além do cognitivo.
- permitir uma aprendizagem direta e indireta;
- ser observáveis ou não;
- ser na maioria das vezes conscientes;
- ser ensinadas;
- ser flexíveis;
- ser influenciadas por uma variedade de fatores.

Retomando a caracterização proposta por Wenden (1987) e comparando-a com a de Oxford (1990), observo que ambas apresentam os seguintes pontos em comum: as estratégias são ações específicas; são orientadas para a resolução de problemas; podem ser observáveis; contribuem direta e indiretamente para a aprendizagem e; são muitas vezes conscientes. Entretanto, Oxford (1990) procura expandir sua caracterização em relação à de Wenden (1987), justificando o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem a partir de um objetivo de aprendizagem que deve ser a competência comunicativa. Para Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem, de uma maneira geral, podem estimular de maneira mais eficaz o desenvolvimento dessa competência. Ao contrário, Wenden (1987) justifica que sua categorização seria apenas uma tentativa de se compreender melhor o termo estratégias.

Uma outra definição que apresento é a de Cohen (1998, p.4). O autor considera as estratégias de aprendizagem como “(...) processos de aprendizagem conscientemente selecionados pelos aprendizes e que podem resultar em ações para melhorar a aprendizagem ou o uso de uma segunda língua e língua estrangeira [...]”.<sup>8</sup>

Creio ser importante ressaltar, que semelhantemente à Oxford (1990), Cohen (1998) adota uma definição baseada em dois aspectos que acredita estarem inter-relacionados, o de aprendizagem de língua e de uso da língua. Para o autor, as estratégias de aprendizagem de língua referem-se aos processos mentais e ações conscientemente realizadas pelos aprendizes com o objetivo explícito de melhorar seus conhecimentos e sua compreensão da língua alvo. Cohen (1998) inclui nesse grupo as seguintes estratégias: as estratégias cognitivas de memorização, as metacognitivas de gerenciamento e supervisão, as afetivas – para avaliar o nível emocional do aprendiz – e, as sociais que envolvem a cooperação com outros e a criação de oportunidades para interagir com falantes nativos da língua estrangeira. Segundo Cohen (1998), as estratégias de uso da língua, por outro lado, não têm o objetivo explícito de melhorar o conhecimento do aprendiz, mas, de ajudá-los a utilizar a língua que possivelmente já tenham aprendido. Cohen (1998) inclui nesse grupo as estratégias de recuperação de informações armazenadas na memória, de preparação, de compensação e de comunicação.

Para Cohen (1998), as estratégias de aprendizagem de língua são de natureza cognitiva, metacognitiva, afetiva e social. As de uso da língua são apenas cognitivas.

---

<sup>8</sup> Minha tradução de: “[...] *learning processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second and foreign language [...]*.”

Para que possamos entender melhor a diferenciação estabelecida por Cohen (1998) apresento-a no quadro a seguir:

Estratégias de aprendizagem de língua		Estratégias de uso da língua			
Cognitivas	Memória: identificação agrupamento retenção armazenamento	Memória: recuperação preparação compensação comunicação			
Metacognitivas	Planejamento: pré-planejamento planejamento on-line Supervisão Avaliação: pré-avaliação pós-avaliação	x	x	x	x
Afetivas	Motivação Auto-encorajamento Redução da ansiedade	x	x	x	x
Sociais	Formulação de perguntas Cooperação com o outro Criação de oportunidades para interagir com falantes nativos	x	x	x	x

Quadro 1.1 – Diferença entre as Estratégias de Aprendizagem e de Uso da língua (Cohen, 1998)

Segundo Cohen (1998), as estratégias de uso da língua são apenas de caráter cognitivo, conforme mencionei anteriormente, uma vez que essas estratégias funcionariam na compreensão e produção das informações que possivelmente os aprendizes já possuem da língua. Contudo, admito que essa classificação não nos permite perceber com clareza a diferença existente entre as estratégias de aprendizagem e de uso da língua, haja vista que ambos os grupos, segundo o próprio autor, podem contribuir no processo de aprendizagem.

Outra consideração a ser feita sobre Cohen (1998) diz respeito à sua definição de estratégias do ponto de vista consciente<sup>9</sup>. O autor esclarece, a partir de Schimdt (1994), que as estratégias são conscientes quando o aprendiz é capaz de identificá-las e associá-las a uma determinada tarefa realizada por ele. Ao contrário, quando os aprendizes não são capazes de identificar as estratégias que utilizam e associá-las às ações que são empregadas considera-se que esse comportamento seria puramente inconsciente e, assim, seria tratado como processos mentais e não como estratégia. Em outras palavras, referindo-se a Ellis (1994), Cohen (1998) explica que quando as estratégias tornam-se automatizadas, os aprendizes não conseguem perceber quando as estão empregando. Isto dificulta o acesso a essas estratégias por meio do relato verbal. Assim, as ações e os processos mentais que não podem ser relatados pelos aprendizes não se enquadram na noção de estratégias.

Nota-se que parece não haver um consenso na literatura em relação à definição do termo estratégias de aprendizagem, especialmente no que se refere ao aspecto consciente e inconsciente. Contudo, por não considerar relevante para o presente estudo não me estenderei nessa discussão.

Após abordar as noções a respeito das estratégias de aprendizagem, apresentarei na próxima seção, as categorizações propostas, a partir de quatro dos autores, anteriormente citados.

### **1.2.2. Diferentes Taxonomias de Estratégias de Aprendizagem**

Vejam, em seguida, as diferentes taxonomias de estratégias de aprendizagem propostas por Rubin (1987), O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990)

---

<sup>9</sup> Para Cohen (1998) a noção de consciência se justifica pelo fato de que o aprendiz precisa fazer escolhas e muitas dessas escolhas são conscientes. Contudo, o próprio autor admite que esse aspecto seja bastante controverso, ainda assim, defende a idéia de que o elemento de consciência é o que distingue as estratégias de outros processos.

### 1.2.2.1. Rubin

Rubin (1987) identificou os seguintes grupos de estratégias: as estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas), estratégias de comunicação e as estratégias sociais. Para a autora, as estratégias de aprendizagem são as únicas que podem contribuir no desenvolvimento do sistema lingüístico construído pelos aprendizes. Além disso, segundo Rubin (1987), essas estratégias podem afetar diretamente a aprendizagem. Com base em sua descoberta, Rubin (1987, p.23,24) identificou, dentro do grupo de estratégias de aprendizagem cognitivas, seis tipos de estratégias gerais que podem contribuir diretamente para a aprendizagem que são as seguintes:

- esclarecimento e verificação: são estratégias utilizadas pelos aprendizes para verificar ou esclarecer sua compreensão na nova língua;
- suposição e inferência indutiva: refere-se às estratégias em que o aprendiz utiliza seu conhecimento conceptual ou lingüístico previamente obtido;
- raciocínio dedutivo: é uma estratégia voltada para a resolução de problemas que o aprendiz utiliza para buscar informações e usar regras gerais sobre o seu conhecimento lingüístico ou semântico na abordagem de uma língua estrangeira ou segunda língua.
- prática: refere-se às estratégias que contribuem para o armazenamento e recuperação da língua e está centrada na acuidade do uso;
- memorização: também refere-se àquelas estratégias centradas no armazenamento e recuperação da língua;
- monitoramento: refere-se às estratégias em que o aprendiz percebe seus erros, observa como a mensagem é recebida e processada pelo ouvinte e, então decide o que fazer.

A estratégia de monitoramento apresentada por Rubin (1987) nessa primeira classificação, segundo a própria autora observa, pode ser considerada uma combinação de estratégias cognitivas e metacognitivas. Mais tarde, Cyr (1996, p. 35-37), referindo-se a Rubin (1989), apresenta uma classificação mais ampla e detalhada das estratégias de aprendizagem conforme mostra o quadro a seguir:

Processos de compreensão ou apreensão de dados :	
Estratégias de esclarecimento	Solicitar confirmação de sua compreensão da gramática ou da fonologia de uma língua Solicitar validação da sua produção oral Solicitar esclarecimentos ou verificar sua compreensão das regras de comunicação Procurar compreender o sentido de uma palavra, de um conceito ou de um ponto de gramática utilizando obras de referência Solicitar repetições, paráfrases, explicações ou exemplos.
Estratégias de adivinhação ou inferência	Utilizar sua L1 ou uma outra língua conhecida a fim de inferir o sentido Utilizar seu conhecimento anterior de mundo, da cultura ou do processo de comunicação a fim de inferir o sentido ou o desenrolar de um ato de comunicação Relacionar as informações novas às ações físicas Utilizar palavras-chave a fim de fazer as inferências quanto ao sentido Diferençar os indícios pertinentes e não pertinentes a fim de determinar o sentido
Estratégias de raciocínio dedutivo	Inferir por analogia as regras de gramática ou de formação de palavras Procurar regras e exceções Resumir ou sintetizar sua compreensão do sistema da língua Utilizar seus conhecimentos anteriores a fim de apreender o sentido dos enunciados
Estratégias de consulta e obras de referência	Consultar dicionários, glossários e manuais

Processo de armazenamento ou de memorização	
Estratégias de memorização	<ul style="list-style-type: none"> <li>Associar ou agrupar palavras ou expressões segundo um princípio (fonético, semântico, visual, auditivo, sinestésico, olfativo ou sensorial)</li> <li>Utilizar palavras-chave e mapas semânticos</li> <li>Utilizar meios mecânicos a fim de armazenar a informação (<i>flashcards</i>, listas, definições, cópia de palavras)</li> <li>Centrar sua atenção sobre um detalhe específico</li> <li>Colocar em contexto as palavras novas</li> <li>Utilizar imagens</li> <li>Praticar a língua em silêncio e variar a produção</li> </ul>
Processo de recuperação e de reutilização	
Estratégias de prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repetir</li> <li>Reutilizar palavras ou expressões em frases</li> <li>Aplicar conscientemente as regras</li> <li>Imitar</li> <li>Responder silenciosamente às questões dirigidas a outros</li> <li>Expor-se à língua fora da sala de aula (rádio, televisão, filmes, revistas, jornais)</li> <li>Falar consigo mesmo</li> <li>Fazer exercícios de mecanização ou sistematização</li> </ul>
Estratégias de auto-monitoramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir o problema</li> <li>Determinar as soluções</li> <li>Corrigir-se</li> </ul>
Estratégias sociais indiretas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juntar-se a um grupo e tentar entender a L2</li> <li>Pedir ajuda aos amigos</li> <li>Procurar ocasiões de praticar a língua (começar conversações com locutores nativos; assistir eventos socioculturais).</li> <li>Trabalhar com colegas a fim de obter reações ou de compartilhar informações</li> </ul>

Quadro 1.2 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem (Rubin, 1989 apud Cyr, 1996, p. 35-37)

Retomando a primeira classificação de Rubin (1987), observo que a autora identificou apenas seis estratégias gerais pertencentes ao grupo das estratégias cognitivas. Essa identificação, para Rubin (1987), justifica-se pelo fato de as estratégias cognitivas serem as únicas a refletirem diretamente na aprendizagem do aprendiz. As metacognitivas, por sua vez, seriam utilizadas apenas para supervisionar, regular, ou auto-direcionar a aprendizagem de língua. As sociais, de acordo com a autora, poderiam contribuir de forma indireta para a aprendizagem, uma vez que



elas não estão diretamente relacionadas à obtenção, ao armazenamento, à recuperação das informações e ao uso da língua.

Embora Rubin (1987) reconhecesse a existência das estratégias metacognitivas e sociais, admitindo que a estratégia de monitoramento pudesse ser tanto cognitiva como metacognitiva, à época, creio que os estudos da autora foram fortemente influenciados pela noção do indivíduo como processador de informações, uma vez que a noção de estratégias concentrava-se no aspecto cognitivo.

A segunda classificação de Rubin (1989), conforme assinala Cyr (1996), seria mais analítica e descritiva em relação às classificações de O'Malley e Chamot (1990) e de Oxford (1990). Essas classificações serão tratadas mais adiante. Segundo Cyr (1996), a segunda classificação de Rubin (1989) refletiria os três tipos de operações envolvidos na construção do conhecimento. Essas operações são: compreensão ou apreensão, integração e reutilização.

Cyr (1996) continua observando que a segunda classificação de Rubin (1989) ainda não estabelece diferenças entre as estratégias cognitivas, metacognitivas e socio-afetivas. Essa diferenciação aparece, explicitamente, em O'Malley e Chamot (1990), que propõem uma outra classificação, conforme veremos em seguida.

#### 1.2.2.2. O'Malley e Chamot

O'Malley e Chamot (1990) propõem um outro modelo de classificação das estratégias de aprendizagem. O modelo proposto pelos autores baseia-se na teoria cognitiva de Anderson (1983,1985 apud O'Malley e Chamot,1990). Segundo O'Malley e Chamot (1990), essa

taxonomia apresenta três categorias: estratégias metacognitivas, cognitivas e socio-afetivas, conforme o quadro a seguir:

Estratégias metacognitivas	Antecipação ou planejamento Atenção direcionada Atenção seletiva Auto-gerenciamento Auto-monitoramento Identificação de um problema Auto-avaliação
Estratégias cognitivas	Repetição Utilização de recursos Classificação ou agrupamento Anotações Dedução ou indução Substituição Elaboração Resumo Tradução Transferência de conhecimentos Inferência
Estratégias socio-afetivas	Esclarecimento / verificação Cooperação Controle das emoções Auto-recompensa

Quadro 1.3 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem (O'Malley e Chamot, 1990)

Referindo-se a Brown et al. (1983), O'Malley e Chamot (1990) caracterizam as estratégias metacognitivas como habilidades de ordem executiva que permitem planejar, monitorar, ou avaliar o sucesso da atividade de aprendizagem. Para O'Malley e Chamot (1990), metacognição refere-se ao conhecimento sobre cognição ou ao monitoramento da cognição.

As cognitivas, por outro lado, segundo O'Malley e Chamot (1990), operam diretamente sobre as informações recentes que podem ser manipuladas para melhorar a aprendizagem. A respeito das estratégias socio-afetivas, os autores afirmam que as mesmas representam um grupo

mais amplo que envolve tanto a interação com o outro como o controle sobre o componente emocional.

Em relação ao uso das estratégias metacognitivas, O'Malley e Chamot (1990), referindo-se a Nisbet e Shucksmith (1986), sugerem que estas podem ser aplicáveis a uma variedade de atividades tanto receptivas como produtivas. Como exemplo, O'Malley e Chamot (1990) citam as seguintes atividades: planejar para ouvir palavras-chave ou frases; monitorar a atenção sobre uma atividade; monitorar a produção enquanto esta ocorre; avaliar ou verificar a compreensão após a realização de uma atividade de língua.

Segundo O'Malley e Chamot (1990), as estratégias cognitivas, ao contrário, podem ter sua aplicação limitada a tipos específicos de tarefas em uma atividade de aprendizagem, como por exemplo, em atividades de compreensão oral e leitura. Os autores também sugerem que, semelhantemente às estratégias metacognitivas, as estratégias socio-afetivas podem ser aplicáveis a uma ampla variedade de atividades. Conforme o exemplo apresentado pelos autores, essas estratégias são muito úteis em atividades que envolvem cooperação, pedido de esclarecimentos, exemplificação, redução da ansiedade sobre a atividade, etc.

Rasech e Ranjbary (2004), referindo-se a O'Malley e Chamot (1990), observam que as estratégias cognitivas e metacognitivas poderiam ser melhor trabalhadas, na maioria das vezes, se utilizadas simultaneamente.

Na tentativa de esclarecer a diferença entre estratégias cognitivas e metacognitivas, O'Malley e Chamot (1990) fazem referência ao estudo de Dansereau (1985). O autor propôs uma distinção entre estratégias primárias e de apoio. As primárias operariam diretamente na aprendizagem da língua e as de apoio ajudariam a estabelecer atitudes de aprendizagem apropriadas para lidar com situações que envolveriam distrações, fadiga, frustrações, etc.

Acredito que, a partir dessa distinção, as estratégias primárias equivalem-se às cognitivas e as de apoio equivalem-se às metacognitivas. Em Oxford (1990), entretanto, as noções de cognição e metacognição são bem mais amplas. Para a autora, a idéia de estratégias primárias ou diretas envolve aquelas estratégias diretamente relacionadas com a aprendizagem e as de apoio ou indiretas, estão indiretamente ligadas à aprendizagem, conforme veremos na próxima seção.

### 1.2.2.3. Oxford

O modelo de classificação de Oxford (1990) pode ser considerado mais longo e detalhado se comparado aos de Rubin<sup>10</sup> (1989, apud Cyr,1996) e de O'Malley e Chamot<sup>11</sup> (1990). Em sua classificação, Oxford (1990) identificou dois grandes grupos de estratégias, denominadas de Diretas e Indiretas.

#### Estratégias Diretas

O primeiro grupo de estratégias, segundo a proposta de classificação de Oxford (1990), é o das Diretas. As estratégias diretas são responsáveis pelo processamento mental da língua, sendo, portanto, aquelas envolvidas diretamente na aprendizagem da língua estrangeira. Esse grupo compreende três tipos de estratégias: de memorização, de cognição e as de compensação. A esse grupo de estratégias Oxford (1990) denominou de *Performer*, isto é, aquele que atua. O *Performer* trabalha com a língua *per si* atuando em uma variedade de tarefas e situações específicas.

Apresento, a seguir, no Quadro 1.4, a classificação do grupo das estratégias diretas.

---

<sup>10</sup> A classificação de Rubin (1989) encontra-se no Quadro 1.2, anteriormente apresentado.

<sup>11</sup> A classificação de O'Malley e Chamot (1990) encontra-se no Quadro 1.3, anteriormente ilustrado.

Mnemônicas	Criar associações mentais	Agrupar Associar / elaborar Contextualizar
	Utilizar imagens e sons	Utilizar imagem Construir mapas semânticos Utilizar palavras-chave Utilizar os sons na memória
	Revisar	Fazer revisões bem estruturadas
	Empregar ações	Reproduzir fisicamente ou associá-las a sensações físicas Utilizar técnicas mecânicas
Cognitivas	Praticar	Repetir Praticar de maneira formal os sons e os sistemas da escrita Reconhecer e usar expressões formulaicas Recombinar Praticar em situações reais
	Receber e enviar mensagens	Compreender a idéia principal rapidamente Utilizar recursos para receber e enviar mensagens
	Analisar e raciocinar	Raciocinar /deduzir Analisar expressões Fazer comparações entre línguas Traduzir Transferir
	Criar estruturas para <i>input</i> e <i>output</i>	Tomar notas Resumir Realçar informações no texto
Compensação	Inferir significados inteligentemente	Utilizar indícios lingüísticos Utilizar outros indícios
	Superar suas limitações no oral e no escrito	Utilizar a L1 Solicitar ajuda Utilizar mímicas ou gestos Evitar parcialmente ou totalmente a comunicação Escolher o tema da conversação Ajustar ou aproximar o conteúdo da mensagem Inventar palavras Parafrasear

Quadro 1.4 – Estratégias Diretas<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Os Quadros 1.4 (Estratégias Diretas) e 1.5 (Estratégias Indiretas) foram traduzidos de Paiva (s/d).

As estratégias de memorização, também chamadas de mnemônicas, dividem-se em quatro subgrupos, conforme ilustrado no Quadro 1.4. Essas estratégias referem-se a princípios muito simples como, por exemplo, ordenações, associações e revisões periódicas dos assuntos que estão sendo estudados. Segundo Oxford (1990), referindo-se à Thompson (1987), todos esses princípios devem envolver atividades de aprendizagem que sejam significativas para o aprendiz.

Oxford (1990) enfatiza que as estratégias mnemônicas também podem ser muito úteis na aprendizagem de novos itens de vocabulário. Segundo a autora, o uso das estratégias de memorização pode ajudar na associação desses novos itens facilitando a aprendizagem.

Entretanto, referindo-se ao estudo de Cohen e Aphek (1981), Oxford (1990) explica que, mesmo que as estratégias de memorização sejam consideradas, atualmente, de grande contribuição para a aprendizagem de língua, algumas pesquisas revelaram que essas estratégias ainda são pouco exploradas pelos aprendizes. Segundo Oxford (1990), os aprendizes de língua não têm o hábito de relatar o uso dessas estratégias. O que, segundo a autora, pode ser resultado da falta de conscientização desses aprendizes em relação à frequência com que eles empregam as estratégias de memória.

Oxford (1990) considera que as estratégias cognitivas são essenciais na aprendizagem de uma nova língua. De acordo com a autora, essas estratégias compõem uma ampla variedade de sub-estratégias comumente empregadas pelos aprendizes de língua. Dentre os subtipos de estratégias cognitivas, a autora enfatiza a importância das estratégias utilizadas para praticar a língua estrangeira, conforme o Quadro 1.4. Segundo Oxford (1990), os aprendizes nem sempre percebem o quanto essas estratégias de praticar são essenciais para o desenvolvimento da língua estrangeira. Isto, segundo a autora, acontece pelo fato de as oportunidades de prática em sala de aula não atenderem de forma significativa as necessidades de todos os aprendizes.

Williams e Burden (1997) explicam que a atitude dos aprendizes em ignorar a importância das estratégias cognitivas não acontece simplesmente por sua vontade própria. Segundo os autores, as emoções podem estar diretamente relacionadas a essa atitude dos aprendizes. Para justificar seu ponto de vista, Williams e Burden (1997) referem-se à Gardner e MacIntyre (1992) que sugerem que as variáveis afetivas podem ter grande influência na utilização das estratégias cognitivas como, por exemplo, a ansiedade. Williams e Burden (1997) acrescentam, também, referindo-se à Oxford e Nyikos (1989), que a utilização dessas estratégias pode aumentar a motivação e melhorar a auto-estima dos aprendizes levando-os a utilizar essas estratégias de forma mais eficaz.

Retomando Oxford (1990), a autora explica que as estratégias de compensação ocorrem quando os aprendizes têm de usar a nova língua tanto para a compreensão (ouvir e ler) como para a produção (falar e escrever), apesar de suas limitações na língua estrangeira. No que tange à compreensão, a autora explica que os aprendizes mais proficientes tendem a explorar melhor suas habilidades dedutivas fazendo inferências que permitem maximizar sua proficiência. Os aprendizes menos proficientes, entretanto, demonstram certa inabilidade com este tipo de estratégia. Segundo Oxford (1990), o uso ineficaz desse tipo de estratégia pode impedir o progresso do aprendiz em direção à proficiência.

Quanto à produção, Oxford (1990) argumenta que as estratégias de compensação podem ser utilizadas tanto para compensar a falta de conhecimento de vocabulário como de conhecimento gramatical. A autora ressalta que os aprendizes menos proficientes precisam muito mais dessas estratégias compensatórias de produção que os mais proficientes. Oxford (1990) conclui que essas estratégias podem ajudar aqueles aprendizes a obter mais prática visando a utilização da língua de maneira mais eficaz.

Tendo finalizado a descrição das estratégias diretas, trataremos, em seguida, das estratégias indiretas.

### Estratégias Indiretas

As Estratégias Indiretas podem ser entendidas como aquelas que colaboram para a aprendizagem de língua, sem necessariamente envolverem diretamente a língua alvo. Apresento, em seguida, a categorização dessas estratégias proposta por Oxford (1990).

Metacognitivas	Focalizar a aprendizagem	Examinar e relacionar novos conteúdos à matéria já estudada Prestar atenção Diminuir a produção oral para se concentrar apenas na compreensão
	Organizar e planejar a aprendizagem	Descobrir como se aprende uma língua Determinar metas e objetivos Identificar a finalidade de uma tarefa de língua Planejar uma tarefa Procurar oportunidades para praticar a língua
	Avaliar a aprendizagem	Auto-monitoramento Auto-avaliação
Afetivas	Diminuir a ansiedade	Utilizar relaxamento, respiração e meditação progressiva Utilizar música Utilizar o humor
	Encorajar-se	Utilizar afirmações positivas Arriscar-se inteligentemente Recompensar-se
	Conscientizar-se do seu estado emocional	Ouvir o seu corpo Utilizar uma lista de controle Escrever um diário de aprendizagem Compartilhar seus sentimentos com alguém
Sociais	Fazer perguntas	Verificar, pedir esclarecimentos Pedir para ser corrigido
	Cooperar com outros	Cooperar com os colegas Cooperar com usuários proficientes da língua a ser aprendida
	Cultivar a empatia	Estar aberto para culturas diferentes Conscientizar-se dos pensamentos e sentimentos dos outros

Quadro 1.5 – Estratégias Indiretas



Conforme o Quadro 1.5, o segundo grupo, as estratégias indiretas, constitui-se de estratégias de natureza metacognitiva, afetiva e social. Segundo Oxford (1990), essas estratégias atuam como o Diretor, que assume vários papéis como, por exemplo, organizar, verificar, corrigir, encorajar, etc. O Diretor, como é denominado pela autora, tem também a função de dar apoio ao *Performer*.

Oxford (1990, p.136) define as estratégias metacognitivas como “ações que vão além dos processos puramente cognitivos e que permitem aos aprendizes coordenarem seu próprio processo de aprendizagem”.<sup>13</sup> Oxford (1990) inclui no grupo das estratégias metacognitivas três subgrupos de estratégias: focalizar, organizar e planejar, e avaliar sua aprendizagem. Segundo a autora, essas estratégias podem ser de muita importância para uma aprendizagem bem sucedida. Primeiramente, a autora argumenta que devido ao grande número de informações novas que os aprendizes recebem, muitos deles tendem a perder seu foco de atenção e isso somente poderá ser recuperado com o uso consciente das estratégias metacognitivas.

Em segundo lugar, Oxford (1990) observa que os aprendizes encontram muita dificuldade em monitorar seus erros. A autora explica que isto acontece devido o medo que eles têm de errar ao produzir a língua. Esse medo dificulta a percepção dos aprendizes em relação aos erros impossibilitando-os de tentar aprender por meio deles. Em razão disso, Oxford (1990) acredita que com o uso das estratégias metacognitivas de auto-monitoramento e auto-avaliação, os aprendizes terão a oportunidade de acompanhar seu progresso sem se sentirem ameaçados. Deste modo, creio que com o uso dessas estratégias os aprendizes poderão desenvolver melhor o seu senso de responsabilidade, diminuindo, portanto, sua dependência em relação ao professor.

---

<sup>13</sup> Minha tradução de: “actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process.”

Também, os aprendizes terão condições de avançar no processo de ensino e aprendizagem respeitando seu próprio ritmo.

O segundo tipo de estratégias indiretas, ilustrado no Quadro 1.5, é o das estratégias afetivas. Segundo Oxford (1990), as estratégias afetivas teriam grande influência na aprendizagem de língua, tanto no sentido de explicar o sucesso como o fracasso do processo, pois as mesmas referem-se a emoções, atitudes, motivações e valores dos aprendizes. De acordo com a autora, os aprendizes mais proficientes são capazes de controlar suas emoções e atitudes em relação à aprendizagem.

Para Oxford (1990), um dos elementos afetivos mais importantes é a auto-estima. A auto-estima pode ser percebida por meio de atitudes que têm a capacidade de influenciar a motivação dos aprendizes em continuar tentando aprender uma língua, mesmo sofrendo insucessos momentâneos. Além da auto-estima, Oxford (1990) chama a nossa atenção para o fator ansiedade, que segundo a autora, tanto pode elevar o nível de desempenho do aprendiz como bloquear sua aprendizagem. De acordo com a autora, esse componente afetivo torna-se bastante evidente quando os aprendizes precisam expor-se diante dos colegas e do professor para falar. Oxford (1990), então, explica que a estratégia de auto-encorajamento, por meio de afirmações positivas, pode ajudar, de forma indireta, o aprendiz a reduzir seu grau de ansiedade nessa situação.

Finalmente, as estratégias sociais que são consideradas uma forma de comportamento social que envolve comunicação (Oxford, 1990). No Quadro 1.5 há três subtipos de estratégias sociais: fazer perguntas, cooperar com outras pessoas e criar momentos de empatia.

Oxford (1990) considera o primeiro subtipo social, fazer perguntas, de muita utilidade para os aprendizes. Segundo a autora, os aprendizes podem ser bastante beneficiados ao fazer perguntas porque isto pode ajudá-los na compreensão do que está sendo discutido e porque os

mesmos podem sentir-se encorajados a negociar mais *input* na língua alvo. Por fim, o uso desse subtipo de estratégias sociais indica interesse e envolvimento.

Outro subtipo de estratégias sociais, mencionado por Oxford (1990), é a cooperação com outras pessoas. A autora menciona que o uso da estratégia de cooperação contribui positivamente para a aprendizagem. Oxford (1990) observa que a aprendizagem cooperativa ajuda no aumento da satisfação tanto por parte dos professores como dos aprendizes e proporciona mais oportunidades de praticar a língua, etc.

Creio ser pertinente fazer algumas considerações a respeito da classificação das estratégias de aprendizagem proposta por Oxford (1990). Em primeiro lugar, Cyr (1996) observa que a autora teria reunido a concepção de Rubin (1987) e a de O'Malley et al. (1985 apud Cyr, 1996) sobre estratégias diretas e indiretas em sua classificação. Acrescento a essa observação que Oxford (1990) não apenas expandiu sua classificação em relação à de Rubin (1987) e a de O'Malley e Chamot (1990), mas proporcionou uma visão mais didática de cada uma delas.

Em segundo lugar, retomando a concepção de Oxford (1990) a respeito das estratégias metacognitivas, Rasekh e Ranjbary (2004), referindo-se à Flavell (1976), acrescentam que a metacognição envolve, além de uma conseqüente regulação e um monitoramento ativo, uma orquestração do processo cognitivo com vistas a alcançar objetivos cognitivos. Segundo Rasekh e Ranjbary (2004), referindo-se à Anderson (2002, p.1), entender e controlar o processo cognitivo pode ser uma das habilidades mais essenciais a serem desenvolvidas pelo professor para ajudar os aprendizes de língua em seu desenvolvimento.

Segundo Williams e Burden (1997), que também compartilham do mesmo pensamento de Oxford (1990), a respeito das estratégias cognitivas, a metacognição<sup>14</sup> não envolve,

---

<sup>14</sup> Em seu artigo "*Metacognitive Knowledge and Language Learning*", Wenden (1998) proporciona uma revisão da literatura sobre este assunto.

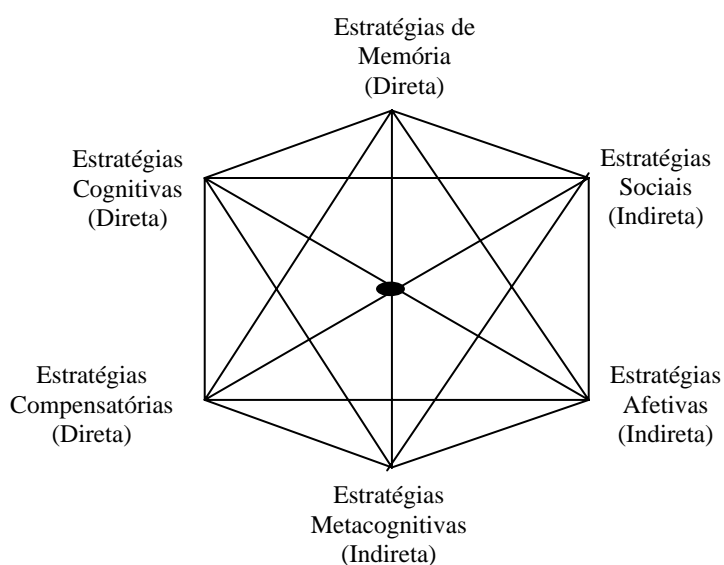
simplesmente, o conhecimento das estratégias cognitivas, mas, pode também estar relacionada a aspectos afetivos de aprendizagem. Em outras palavras, Williams e Burden (1997) consideram que os sentimentos gerados por dificuldades de aprendizagem podem afetar o desenvolvimento metacognitivo dos aprendizes. Ainda, segundo Williams e Burden (1997), do ponto de vista do modelo sócio-construtivista, há determinados fatores que possivelmente afetam a maneira pela qual os aprendizes constroem seu conhecimento metacognitivo. Por exemplo, as crenças que os aprendizes têm de si mesmos, seus sentimentos e sua motivação. Williams e Burden (1997) explicam que estes fatores, de alguma forma, podem influenciar as atitudes do aprendiz ao empregar as estratégias cognitivas. Esses fatores influenciam, também, na maneira como eles constroem e desenvolvem a conscientização em relação à utilização dessas estratégias, ou seja, na construção de seu conhecimento metacognitivo. Williams e Burden (1997, p.155) afirmam, ainda, que “aprendizes eficazes precisam ser capazes de empregar as estratégias inconscientemente, para então, serem capazes de ativar sua consciência metacognitiva quando for necessário, ao depararem-se com uma dificuldade.”<sup>15</sup>

Outro aspecto observado na taxonomia proposta por Oxford (1990) é a importância atribuída às estratégias sociais e afetivas. Em sua primeira classificação, Rubin (1987) apenas definiu as estratégias sociais, mas não mencionou nada a respeito das estratégias afetivas. De forma semelhante, O'Malley e Chamot (1990) não tiveram uma forte preocupação com as estratégias socio-afetivas, posto que o foco de interesse dos autores estava mais direcionado para o estudo das estratégias metacognitivas e cognitivas. Além disso, observo que para O'Malley e Chamot (1990) as estratégias sociais e afetivas estão imbricadas e, portanto não podem ser tratadas separadamente. Ao contrário, Oxford (1990) propõe-se a enfrentar as críticas com a sua

---

<sup>15</sup> Minha tradução de: “*Effective learners need to be able to employ strategies unconsciously, and then to be able to call their metacognitive awareness into play as and when necessary when faced with a difficulty.*”

tipologia, uma vez que, a autora admite que sua classificação poderia gerar controvérsias e insatisfações por parte de alguns autores. Essa insatisfação, segundo Oxford (1990) diz respeito às definições básicas dos termos direta e indireta e ao agrupamento dessas estratégias. Com base nos argumentos de Oxford (1990), observo que as estratégias de compensação, por exemplo, poderiam ser classificadas no grupo das indiretas, uma vez que as mesmas podem refletir de maneira indireta na aprendizagem. A autora, no entanto, defende seu ponto de vista afirmando que mesmo diante dessas dificuldades a classificação proposta pode proporcionar uma estrutura mais esclarecedora das estratégias. Além disso, Oxford (1990) argumenta que os grupos de estratégias diretas e indiretas estão inter-relacionados. Em outras palavras, a autora afirma que as estratégias diretas dependem do auxílio das estratégias indiretas para tornar a aprendizagem mais eficaz. Oxford (1990, p.15) explica melhor como acontece essa inter-relação por meio de uma figura, que apresento a seguir:



**Figura 1.1** Inter-relação entre as Estratégias Diretas e Indiretas.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Minha tradução de: “*Interrelationships Between Direct and Indirect Strategies and Among the Six Strategy Groups.*”

A Figura 1.1 caracteriza o processo de orquestração das estratégias de aprendizagem, mencionado anteriormente pelos autores Rasekh e Ranjary (2004). A própria Oxford (1990) salienta que as estratégias de memória, por exemplo, poderiam ser melhor desenvolvidas se associadas a outras estratégias como as metacognitivas e as afetivas. O'Malley e Chamot (1990) também concordam com Oxford (1990), nesse sentido, ao admitirem que as estratégias cognitivas devam ser trabalhadas juntamente com as metacognitivas. Além do mais, quando Oxford (1990) denomina o primeiro grupo de *Performer* e o segundo de Diretor explicando que o segundo tem a função de orientar e apoiar o primeiro, observo claramente essa inter-relação entre os dois grupos.

Oxford (1990), também, argumenta que as estratégias sociais e afetivas recebem muito pouca atenção em pesquisas em línguas estrangeiras. A autora explica que isto se deve ao fato de que os aprendizes não têm o hábito de prestar atenção a seus sentimentos advindos do processo de ensino e aprendizagem e nem a valorizar as relações sociais envolvidas no mesmo.

Antes de concluir esta seção, creio ser válido mencionar que as taxonomias de Rubin (1987), O'Malley e Chamot (1990) e a de Oxford (1990) são de grande importância para o estudo das estratégias, uma vez que é a partir dessas categorizações que se pode ter uma nítida representação do papel das estratégias na aprendizagem. Assim, nesta revisão da literatura procurei estabelecer uma comparação entre as três classificações com o objetivo de compreender o avanço no estudo das estratégias de aprendizagem. Com base nessa comparação, observa-se que, a partir da classificação de Oxford (1990), o foco de interesse desses estudos das estratégias não é somente nos aprendizes mais proficientes, mas também nos menos proficientes. Além disso, como resultado de seu trabalho, Oxford (1990) elaborou um questionário para investigar as

estratégias de aprendizagem. Este questionário é denominado de *SILL (Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas*<sup>17</sup>).

Tendo concluído essa seção, tratarei em seguida dos modelos de instrução das estratégias de aprendizagem.

### **1.2.3. Os Modelos de Instrução de Estratégias de Aprendizagem**

Cohen (1998) afirma que, a partir da abordagem comunicativa, os professores de língua passaram a preocupar-se mais com os aprendizes como indivíduos. Segundo o autor, essa mudança de atitude do professor visava atender os objetivos lingüísticos, comunicativos e socioculturais do aprendiz. De acordo com Cohen (1998), os professores tentaram, ao mesmo tempo, adaptar seus métodos de instrução com vistas a atender as necessidades de aprendizagem de cada um dos aprendizes. O autor acrescenta que os professores e os aprendizes passaram a dividir responsabilidades no ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, o professor deixaria de ser o único responsável pela aprendizagem e o aprendiz abandonaria seu papel passivo de somente absorver os conhecimentos que lhes eram transmitidos. Nessa perspectiva, Cohen (1998) afirma que o aprendiz seria alguém mais independente em relação à figura do professor e capaz de alcançar seus objetivos com mais facilidade.

---

<sup>17</sup> Minha tradução de “*Strategy Inventory of Language Learning* .”

Cohen (1998, p.66), no entanto, acredita que não se trata apenas de uma mudança de atitudes dos professores e alunos e acrescenta que

Proporcionando aos aprendizes mais responsabilidades sobre seu próprio desenvolvimento da língua, os programas de língua estariam incentivando esses aprendizes a tornarem-se mais autônomos com vistas a tornarem-se capazes de diagnosticar alguns de seus pontos fortes e fracos em relação à língua e auto-dirigirem seu próprio processo de desenvolvimento na língua.<sup>18</sup>

Entretanto, Cohen (1998) não é o único a argumentar em favor dessa nova atitude. Referindo-se a Knowles (1976), Williams e Burden (1997, p.147) já haviam chamado a atenção para o verdadeiro papel dos educadores ao afirmarem que um dos seus principais objetivos em educação é “[...] ajudar os indivíduos a desenvolverem atitudes em relação à aprendizagem como um processo contínuo e ajudá-los a adquirir as habilidades para uma aprendizagem auto-dirigida”.<sup>19</sup>

Autores como Cohen (1998) e Oxford (1990) argumentam em favor da instrução explícita de estratégias de aprendizagem. Cohen (1998) justifica seu ponto de vista afirmando que a aprendizagem pode ser facilitada se os aprendizes forem explicitamente instruídos a serem mais conscientes a respeito das estratégias utilizadas por eles e proficientes no uso de uma ampla variedade de estratégias que poderiam ser viabilizadas ao longo do processo de aprendizagem de língua.

---

<sup>18</sup> Minha tradução de “By giving the students more responsibility for their own language development, language programs are inviting the learners to become more autonomous, to diagnose some of their own learning strengths and weaknesses, and to self-direct the process of language development.”

<sup>19</sup> Minha tradução de “[...] helping individuals to develop the attitudes that learning is a lifelong process and to acquire the skills of self-directed learning.”



Na mesma linha de pensamento, Oxford (1990, p.10) salienta que essa tarefa não é tão simples como parece e que

O aprendiz auto-dirigido não é um conceito do tipo “tudo ou nada”; é muitas vezes um fenômeno que se desenvolve gradativamente à medida que os aprendizes se sentem mais confortáveis com a idéia de assumirem responsabilidades sobre sua própria aprendizagem. Aprendizes auto dirigidos ganham gradativamente uma maior confiança, envolvimento e proficiência.<sup>20</sup>

Concluo, a partir desses argumentos, que apesar de a instrução não ser um processo de resultado imediato, faz-se necessário fornecer aos aprendizes os instrumentos apropriados para que os mesmos possam desenvolver suas próprias estratégias com mais eficácia. Neste sentido, creio que para desenvolvermos uma instrução eficaz devemos considerar as seguintes questões:

- quem são os aprendizes?
- como eles aprendem a língua estrangeira?
- quais são os seus objetivos no ensino e aprendizagem de línguas?
- por que esses aprendizes não desenvolvem a sua proficiência na língua?

Assim, os professores interessados em desenvolver o processo de instrução de estratégias de aprendizagem devem primeiramente considerar quais são os objetivos dessa instrução.

Para Oxford (1990) o ensino e aprendizagem de estratégias devem desenvolver-se em direção a um objetivo geral. Segundo a autora, esse objetivo seria o desenvolvimento da

---

<sup>20</sup> Minha tradução de “*Learner self-directed is not “all or nothing” concept; it is often a gradually increasing phenomenon, growing as learners become more comfortable with the idea of their own responsibility. Self-directed students gradually gain greater confidence, involvement, and proficiency.*”

competência comunicativa. Outro objetivo apontado por Oxford (1990) seria o encorajamento de uma aprendizagem auto-dirigida.

Para Cohen (1998), a instrução de estratégias deve realizar-se com vistas a atender dois objetivos: ensinar os aprendizes, de forma explícita, como, quando e porque usar as estratégias e; proporcionar uma aprendizagem mais autônoma. Vejamos, com mais detalhes, os objetivos apresentados pelo autor.

Para Cohen (1998) a instrução de estratégias visa primeiramente ensinar explicitamente o aprendiz *como, quando e porque* utilizar as estratégias. O autor descreve esse primeiro momento em três fases:

- primeiro, os aprendizes reconhecem quais as estratégias que já são utilizadas por eles;
- em seguida, a partir do reconhecimento das estratégias que utilizam, os aprendizes desenvolvem uma ampla variedade de estratégias;
- por fim, os aprendizes podem selecionar as estratégias que consideram apropriadas e eficazes de acordo com o contexto de atividades específicas de língua.

O segundo objetivo apresentado por Cohen (1998) diz respeito à autonomia<sup>21</sup>. O autor afirma que a instrução de estratégias promove a autonomia e o auto-direcionamento do aprendiz permitindo, dessa forma, que o mesmo seja capaz de escolher suas próprias estratégias sem depender da ajuda do professor para fazê-lo.

---

<sup>21</sup> Embora a autonomia não seja o foco deste trabalho, é importante ressaltar que ao ensinar explicitamente as estratégias estamos buscando formar aprendizes mais autônomos, uma vez que os mesmos terão ao seu dispor um repertório mais amplo de ferramentas para aprender a língua estrangeira.

Observo que Oxford (1990) e Cohen (1998) propõem uma instrução de estratégias com base em objetivos semelhantes. Para os autores, o ensino explícito das estratégias é um processo de conscientização que permite alcançar uma aprendizagem mais autônoma. Acredito, assim, que a instrução de estratégias tem como objetivo geral o de promover a conscientização por parte dos aprendizes para que eles sejam capazes de descobrir que estratégias utilizar e como utilizá-las de forma adequada para alcançar o sucesso pretendido na língua alvo.

A literatura registra vários modelos de instrução de estratégias de aprendizagem. Para este estudo consultei os seguintes modelos: o *CALLA* (Abordagem Cognitiva de Aprendizagem Acadêmica de Língua<sup>22</sup>) e o *SBI* (Instrução Baseada no Desenvolvimento de Estratégias<sup>23</sup>).

#### 1.2.3.1 CALLA

O *CALLA* foi desenvolvido por O'Malley e Chamot (1986, 1987, 1988 apud O'Malley e Chamot, 1990) e é um programa de instrução destinado a aprendizes que se encontram em um nível escolar secundário ou elementar e que apresentam um nível de inglês intermediário ou avançado. Esse programa é desenvolvido com base nas áreas de conteúdo como, por exemplo, ciências, matemática, literatura, etc. Os aprendizes são levados a desenvolver o uso de estratégias de aprendizagem visando atender as necessidades do currículo escolar. De acordo com os autores, esse modelo baseia-se na Teoria Cognitiva e em suas próprias pesquisas sobre estratégias de aprendizagem em segunda língua.

O modelo de investigação, segundo os autores, visa atender as necessidades acadêmicas de três tipos de aprendentes (O'Malley e Chamot, 1990, p.191):

---

<sup>22</sup>Minha tradução de: “*The Cognitive Academic Language Learning Approach*”

<sup>23</sup>Minha tradução de: “*Strategies-Based Instruction*”

- Os que desenvolveram habilidades comunicativas sociais por meio de aulas de inglês, como segunda língua, em níveis iniciais ou por meio da exposição em ambientes com falantes nativos do inglês, mas que não tenham desenvolvido habilidades acadêmicas de língua adequadas ao seu nível;
- Os que adquiriram habilidades acadêmicas de língua em sua língua nativa e proficiência inicial em inglês, mas que precisam de orientação na transferência dos conceitos e habilidades aprendidas na primeira língua para o inglês;
- Os que são bilíngües dominantes do inglês, mas que ainda não tenham desenvolvido habilidades acadêmicas de língua nas duas línguas.<sup>24</sup>

De um modo geral, O'Malley e Chamot (1990) afirmam que o objetivo do *CALLA* é a aquisição e o uso das habilidades procedimentais<sup>25</sup> que facilitam a aprendizagem do conteúdo e da língua acadêmica.

O'Malley e Chamot (1990) incluem nesse modelo os seguintes componentes: o currículo baseado em conteúdos; o desenvolvimento acadêmico da língua; e a instrução de estratégias de aprendizagem. Dentre esses três componentes, tratarei com maiores detalhes do terceiro.

A instrução de estratégias, segundo o modelo de O'Malley e Chamot (1990), baseia-se nas seguintes proposições:

- indivíduos mentalmente ativos são considerados melhores aprendentes;
- as estratégias podem ser ensinadas;
- as estratégias podem ser transferidas a novas atividades; e
- a aprendizagem acadêmica de língua é mais eficaz com o uso de estratégias de aprendizagem.

---

<sup>24</sup> Minha tradução de “ *Students who have developed social communicative skills through beginning level ESL classes or through exposure to an English-speaking environment, but have not yet developed academic language skills appropriate to their grade level; Students who have acquired academic language skills in their native language and initial proficiency in English, but who need assistance in transferring concepts and skills learned in the first language to English; and Bilingual English-dominant students who have not yet developed academic language skills in either language.* ”

<sup>25</sup> O termo utilizado pelos autores refere-se ao conhecimento procedimental (saber como) advindo da Teoria Cognitiva de Anderson (1980 apud O'Malley & Chamot, 1990). Segundo Anderson, o termo conhecimento procedimental refere-se ao uso de regras com vistas a resolver um problema.

A partir das proposições apresentadas anteriormente, O'Malley e Chamot (1990) sugerem os procedimentos gerais para uma instrução de estratégias de aprendizagem. Esses procedimentos foram desenvolvidos em O'Malley e Chamot (1988 apud O'Malley e Chamot, 1990) e compõem-se de cinco fases:

- preparação: desenvolve a conscientização por parte do aprendiz por meio do uso de diferentes estratégias;
- apresentação: corresponde à apresentação objetiva no desenvolvimento do conhecimento do aprendiz sobre as estratégias;
- prática: desenvolve as habilidades do aprendiz para utilizar as estratégias por meio da aprendizagem acadêmica;
- avaliação: ensina o aprendiz a avaliar a utilização de suas próprias estratégias e;
- expansão: ensina o aprendiz a expandir a utilização dessas estratégias usando-as em novas tarefas de aprendizagem.

Sobre esse modelo Chamot (2005) afirma que, por ser um modelo considerado recursivo e não linear, ele permite que o aprendiz e os professores revisem as fases de instrução anteriores, quando necessário. Certamente, o professor responsável pelo desenvolvimento do programa precisa estar muito bem preparado para trabalhar com as diferentes áreas de conteúdo associadas às atividades de língua.

Na seção seguinte tratarei do segundo modelo, o *SBI*.

### 1.2.3.2 SBI

O segundo modelo, denominado de *SBI* (Instrução Baseada no Desenvolvimento de Estratégias), foi desenvolvido por Cohen (1998). O autor aponta dois objetivos para este tipo de instrução. O primeiro objetivo é assessorar os aprendizes para tornarem-se mais responsáveis por seus esforços na aprendizagem e no uso da língua alvo. O segundo, conforme acrescenta Cohen (1998) também visa assessorar os aprendizes a se tornarem mais eficazes na aprendizagem de língua individualizando suas experiências com as estratégias.

Cohen (1998, p.81) define o *SBI* como uma “(...) abordagem de ensino centrada no aprendiz que amplia o treinamento de estratégia em sala de aula incluindo uma integração explícita e implícita de estratégias introduzidas no conteúdo do curso.”<sup>26</sup> Nesse modelo, de acordo com o autor, os aprendizes teriam a oportunidade de experimentar de maneira sistemática a aplicação das estratégias na aprendizagem e no uso da língua estrangeira. Além disso, poderiam partilhar com outros colegas suas estratégias preferidas e, assim, ampliar seu repertório de estratégias em contextos de tarefas tipicamente lingüísticas a serem realizadas.

Cohen (1998) sugere três formas de os professores conduzirem o *SBI*:

- podem iniciar pelos materiais estabelecidos pelo curso e, então, determinar que estratégias neles inserir e onde inseri-las;
- podem iniciar com um grupo de estratégias que desejam focalizar e elaborar atividades em torno delas; e
- podem inserir as estratégias espontaneamente em suas aulas conforme a necessidade.

---

<sup>26</sup> Minha tradução de: “*Strategies-based instruction (SBI) is a learner-centered approach to teaching that extends classroom strategy training to include both explicit and implicit integration of strategies into the course content*”.

Cohen (1998), a partir dessas sugestões, elenca cinco funções atribuídas ao professor em uma situação de instrução de estratégias, em sala de aula, conforme o *SBI*:

- descreve, apresenta modelos e dá exemplos de estratégias potencialmente úteis;
- elicitando exemplos adicionais dos alunos baseado nas próprias experiências dos alunos;
- lidera discussões em grupos pequenos ou com a turma inteira sobre estratégias;
- encoraja seus alunos a experimentar uma ampla variedade de estratégias; e
- integra as estratégias nos materiais usados diariamente em sala, introduzindo-as de maneira explícita e implícita nas atividades de língua para proporcionar uma prática contextualizada de estratégias.

Observo que, a partir das funções atribuídas ao professor, o mesmo passa a assumir diferentes papéis nesse processo de instrução. Segundo Cohen (1998), o professor assume quatro papéis: o de diagnosticador, instrutor, treinador e também o de aprendiz de língua. Vejamos, mais claramente, como funcionam esses papéis durante esse processo, segundo a proposta de Cohen (1998, p.98-100), ilustrada no quadro a seguir:

Papéis do Professor	Descrição
Diagnosticador	Ajuda os aprendizes a identificarem suas estratégias de aprendizagem atuais; a se conscientizarem dessas estratégias melhorando suas escolhas.
Instrutor	Ensina tanto explicitamente como implicitamente os aprendizes a utilizarem as estratégias.
Treinador	Orienta os aprendizes a desenvolverem suas próprias estratégias.
Aprendiz de língua	Compartilha com os aprendizes suas experiências de aprendizagem de língua.

Quadro 1.6 – Papéis e funções atribuídos ao professor no *SBI*

Chamot (2005) apresenta um quadro semelhante a esse. Segundo a autora, o *SBI* prioriza o trabalho dos professores. Eles assumem uma variedade de papéis, contemplando os aprendizes e ajudando a promover a aprendizagem do uso das estratégias de aprendizagem de maneira adequada. Os professores devem considerar o estilo de aprendizagem de cada um de seus alunos.

Concluo que o modelo de O'Malley e Chamot (1990) – *CALLA* – e o de Cohen (1998) – *SBI* – constituem aspectos distintos de um mesmo processo. No que se refere aos objetivos, O *CALLA* visa desenvolver habilidades de ordem cognitiva para a utilização da linguagem acadêmica. O *SBI*, por sua vez, apresenta objetivos mais pedagógicos que favorecem uma aprendizagem contínua, ou mais direcionada à linguagem cotidiana, sem a preocupação com o currículo escolar.

Em relação ao contexto, o *CALLA* prioriza o desenvolvimento do conhecimento procedimental. No modelo de Cohen (1998), por sua vez, verifica-se o uso dos três tipos de conhecimentos: o declarativo<sup>27</sup>, o condicional<sup>28</sup>, além do procedimental.

Os procedimentos de instrução também são um ponto de distinção. No *CALLA*, a estrutura proposta para a instrução é previamente definida, uma vez que, o modelo baseia-se em três tipos de aprendizes que se sujeitariam a esse modelo. Ao contrário, no *SBI*, o professor decide, a partir das necessidades dos aprendizes, a melhor maneira de conduzir a instrução.

Na tentativa de compreender melhor a estrutura dos dois modelos proponho uma ilustração de ambos no quadro que se segue:

---

<sup>27</sup> Segundo Anderson (1983,1985 apud O'Malley e Chamot), o conhecimento declarativo diz respeito a todos os tipos de saberes anteriormente adquiridos pelos indivíduos como, por exemplo, definições de palavras, regras, etc.

<sup>28</sup> Segundo Tardiff (1992), o conhecimento condicional refere-se às condições da ação empregada pelos indivíduos. O autor acrescenta, também, que esse conhecimento diz respeito ao quando e porque de se utilizar essa ou aquela estratégia.



	<b>CALLA (O'Malley &amp; Chamot, 1990)</b>	<b>SBI (Cohen,1998)</b>
<b>Definição</b>	É um modelo de investigação das habilidades acadêmicas de aprendentes menos proficientes em língua inglesa como segunda língua em programas estritamente acadêmicos.	É uma abordagem de ensino de estratégias de aprendizagem centrada no aprendiz.
<b>Objetivos</b>	Visa a aquisição e o desenvolvimento do uso das habilidades procedimentais facilitando a aprendizagem do conteúdo e da língua acadêmica.	Visa uma aprendizagem mais autônoma e individualizada considerando, além dos conhecimentos declarativos e procedimentais, os conhecimentos condicionais.
<b>Premissas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os melhores aprendentes são aqueles mentalmente ativos;</li> <li>• as estratégias podem ser ensinadas;</li> <li>• as estratégias podem ser transferidas a novas atividades e;</li> <li>• a aprendizagem acadêmica de língua é mais eficaz com o uso de estratégias de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• proporciona oportunidades de experimentar de maneira sistemática a aplicação das estratégias na aprendizagem e no uso da língua;</li> <li>• promove a cooperação com outros;</li> <li>• promove o uso de uma variedade de estratégias em contextos de tarefas tipicamente de línguas a serem realizadas.</li> </ul>
<b>Como se desenvolve</b>	Desenvolve-se em cinco fases: <ul style="list-style-type: none"> <li>• preparação;</li> <li>• apresentação;</li> <li>• prática;</li> <li>• avaliação e;</li> <li>• expansão</li> </ul>	O professor escolhe se: <ul style="list-style-type: none"> <li>• inicia pelos materiais estabelecidos pelo curso e então determina que estratégias inserir e onde inseri-las;</li> <li>• inicia com um grupo de estratégias que deseja focalizar e elaborar as atividades em torno delas ou se;</li> <li>• insere as estratégias espontaneamente em suas aulas conforme a necessidade.</li> </ul>

Quadro 1.7 – Comparação entre os Modelos de Instrução de Aprendizagem de Línguas

Após ter concluído a discussão acerca das estratégias de aprendizagem, abordarei as questões concernentes à habilidade de produção oral, que é o foco deste trabalho.

### 1.3 HABILIDADE DE PRODUÇÃO ORAL

Nesta seção tratarei da habilidade de produção oral. Primeiramente, abordarei a natureza e as condições da produção oral e da conversação. Em seguida, retomarei as noções de algumas abordagens de ensino de línguas e suas contribuições para o desenvolvimento dessa habilidade. Por fim, exporei a respeito da introdução da habilidade de produção oral nos currículos.

#### 1.3.1. A Natureza e as Condições do Discurso Oral

Bygate (2001) salienta a importância de se compreender a natureza e as condições do discurso envolvido no desenvolvimento das habilidades orais em segunda língua. Segundo o autor, as características do discurso apresentam-se com base em duas perspectivas: a primeira trata as habilidades orais do ponto de vista psicolinguístico e; a segunda refere-se às mesmas habilidades do ponto de vista sociolinguístico.

Do ponto de vista psicolinguístico, Bygate (2001) refere-se ao modelo de processamento de informações de Levelt (1989) para explicar a produção oral a partir de quatro importantes processos: a conceitualização, formulação, articulação e o auto-monitoramento<sup>29</sup>. Vejamos, em seguida, o que Bygate (2001) diz sobre cada um desses processos:

- **Conceitualização:** refere-se ao planejamento do conteúdo da mensagem. Neste processo podemos encontrar conhecimentos referentes às experiências dos indivíduos, aos tópicos, à situação discursiva e também aos padrões desse discurso. Além disso, existe um elemento responsável pelo monitoramento que possibilita aos falantes fazer a auto-correção das expressões, da gramática e da pronúncia;

---

<sup>29</sup> Minha tradução de: “*Conceptualization, Formulation, Articulation and Self-monitoring*”.

- Formulação: permite estruturar os enunciados, a partir das palavras e frases disponíveis, utilizando marcadores gramaticais apropriados;
- Articulação: refere-se ao controle motor dos órgãos articulatórios;
- Auto-monitoramento: refere-se à capacidade dos usuários da língua de identificar e auto-corrigir seus erros.

Bygate (2001) explica que todos esses processos acontecem de forma muito rápida e que o sucesso para sua realização depende de automatização. Segundo o autor, a automatização faz-se necessária devido à impossibilidade dos indivíduos em controlar, conscientemente, suas atenções nesses três tipos de processos. Em razão dessa impossibilidade, Bygate (2001) acrescenta que se torna difícil para falantes iniciantes de língua estrangeira gerenciar sua fala em termos de fluência e acuidade. Assim, segundo os autores, quando esses indivíduos encontram-se pressionados em função do tempo é difícil para eles controlarem sua atenção nos processos, mencionados anteriormente, ao mesmo tempo.

Do ponto de vista sociolinguístico, Bygate (2001) enfatiza que a produção oral também é afetada pelo contexto. A partir da influência deste, o autor observa que há três características que afetam a produção oral. São elas:

- A fala é recíproca: isto significa que os interlocutores envolvidos em uma situação de interação podem contribuir simultaneamente e responder imediatamente às contribuições de cada um no discurso. Isto acontece porque muitas pessoas podem participar da mesma interação tornando a fala menos previsível. Além disso, a interação oral pode variar dependendo do objetivo dos falantes envolvidos no discurso, isto é, dependendo do papel

social dos participantes. Assim, a simetria em uma interação oral pode afetar a liberdade dos falantes em iniciar ou fechar a interação.

- A fala é fisicamente situada e se dá face a face: isto significa que os falantes têm condições de perceber um ao outro e recorrem a pistas lingüísticas e paralingüísticas para sinalizar sua atenção à interação, seu interesse ao que está sendo dito e sua intenção em contribuir para a conversação. Por essas razões é que a fala permite um número maior de referências implícitas.
- A fala é *on line*: isto significa que os falantes envolvidos em uma interação oral não dispõem de muito tempo para pensar sobre o que dizer ou mesmo para fazer suas próprias correções. A pressão do tempo pode caracterizar uma falha nos processos de conceitualização, formulação e articulação tornando necessária a utilização de estratégias para facilitar a interação, como por exemplo, as pausas e as correções. Além disso, caracteriza-se pelo uso de uma língua mais fragmentada, de expressões formulaicas<sup>30</sup>, e pela presença de repetições. Por fim, os ajustes realizados nesse tipo de interação são de conhecimento público, pois ocorrem durante a interação.

Após apresentar as considerações de Bygate (2001) a respeito das características da produção oral, apresento, em seguida, algumas considerações de Richards (1990) a respeito da natureza da conversação.

Para Richards (1990), a conversação é um processo colaborativo com atividades multifacetadas. Ela envolve dois tipos de atividades: a transacional e a interacional.

---

<sup>30</sup> Também denominadas de rotinas. As expressões formulaicas podem ser entendidas como um segmento lingüístico “constituído de vários morfemas ou palavras aprendidas juntas e utilizadas como se fosse um item único” (Richards, Platt e Platt, 1992, p. 319) com “funções específicas na conversação” (Richards, 1990, p. 74).

Segundo Richards (1990), a conversação transacional refere-se à troca de informações entre os participantes, ou seja, o foco principal nesse tipo de conversação é a mensagem. Assim, segundo Richards (1990), a mensagem deve ser coerente, ter conteúdo e ser clara para que possa ser compreendida. A partir das observações de Brown e Yule (1983), Richards (1990) explica que algumas atividades que envolvem situações do mundo real acompanham o uso transacional da língua como, por exemplo, anotar uma mensagem ou dar instruções.

A conversação interacional, por sua vez, tem como função estabelecer e manter boas relações entre os participantes, isto é, o foco está em suas necessidades sociais. Segundo Richards (1990), o objetivo dos participantes é tornar a interação social confortável e sem ameaças à face do outro. Em outras palavras, falante e ouvinte procuram preservar a face do outro. Richards (1990) explica que cumprimentar, contar piadas e dar elogios são alguns exemplos do uso interacional da língua nesse tipo de conversação.

Para Richards (1990), a conversação caracteriza-se pelo uso de regras e procedimentos que determinam a relação face a face. Eles são: a troca de turnos, o papel dos tópicos, o reparo, a sintaxe, os estilos de fala e as rotinas. Tratarei, em seguida, de cada um deles.

A troca de turnos, segundo Richards (1990), refere-se ao gerenciamento do processo colaborativo em uma conversação, ou seja, o progresso da conversação acontece a partir da realização de uma série de turnos em que a qualquer momento o falante pode tornar-se ouvinte. Com base em Brown e Yule (1983), Richards (1990) apresenta dois tipos de turnos: turnos longos e curtos. O primeiro acontece quando um falante precisa dar explicações, fazer descrições ou contar uma piada ou uma história. O segundo, por sua vez, constitui-se de uma ou duas frases. A realização desses dois tipos de turnos, segundo Brown e Yule (1983 apud Richards, 1990), leva os falantes a utilizarem estratégias de trocas de turnos. De acordo com Wardhaugh (1985 apud Richards, 1990) essas estratégias ajudam os participantes de uma conversação a serem bem

sucedidos no gerenciamento e controle da troca de turnos. Elas são as seguintes: estratégias de tomada do turno, de manutenção do turno e de concessão do turno.

- Estratégias de tomada do turno: referem-se a maneiras diferentes de entrar em uma conversação e assumir o papel de falante. Estas incluem, por exemplo, o uso de interjeições para sinalizar um pedido de tomada de turno (ex. *Mm-hmm, yeah*), usar expressões faciais ou outros gestos para indicar a tomada de turno, completar ou adicionar informações à fala do falante, etc.
- Estratégias de manutenção do turno: indicam que o falante ainda não concluiu suas idéias e ainda tem algo a dizer. São sinais desse tipo de estratégias: entonação ou o uso de expressões que sugerem continuidade como, por exemplo, 'Primeiro', 'então', etc.
- Estratégias de concessão do turno: o uso dessas estratégias permite que outras pessoas possam tomar parte na conversação. São exemplos desse tipo de estratégias: usar pares adjacentes, sinais fonológicos, pausas, etc.

Com relação à troca de turnos, Richards (1990) tece algumas considerações. Primeiro, o autor refere-se à questão do uso de turnos longos. Segundo Richards (1990), muitos falantes de segunda língua não têm a habilidade de manter turnos longos em uma conversação. Isto pode caracterizar, segundo o autor, uma atitude menos colaborativa, dos falantes de segunda língua, enquanto parceiros conversacionais. Outro aspecto considerado por Richards (1990) refere-se ao uso das estratégias de tomada e concessão do turno. A partir das observações de Slade (1986), Richards (1990) explica que a tomada e a concessão de turnos pode tornar-se difícil para o falante de segunda língua por dois motivos. Em primeiro lugar, a falta de atenção do mesmo para o momento de sua entrada na conversação. Também, a falta de familiaridade no uso das expressões

adequadas a serem utilizadas por esses falantes. Neste caso, o uso inadequado de expressões pode dar a impressão de que o aprendiz está sendo inconveniente.

O segundo aspecto da conversação, segundo Richards (1990) é o papel dos tópicos. Segundo Brown e Yule (1983 apud Galembeck, 1993, p. 57), “tópico é aquilo acerca de que se está falando”. De acordo com Richards (1990), a maneira que os falantes escolhem seus tópicos depende das estratégias que utilizam para introduzir, desenvolver ou mudar os mesmos em uma conversação. Richards (1990) apresenta dois tipos de tópicos: o primeiro tópico (Schegloff e Sacks, 1973) e o comportamento topicalizado (Winskowski, 1977). A seleção do primeiro tópico acontece através do processo de negociação. Richards (1990) também explica que o primeiro tópico pode não surgir de imediato em uma conversação. Em outras palavras, a conversação se desenvolve até um determinado ponto em que esse tópico possa ser introduzido apropriadamente. O segundo tipo de tópico, o comportamento topicalizado, refere-se a estágios de turnos topicalizados que são reciprocamente endereçados e respondidos. Isto implica responder a tópicos de outras pessoas, mencionar ou evitar a menção de alguma coisa, etc.

Com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, Richards (1990), refere-se à Hatch (1978), que enfatiza a necessidade de disponibilizar uma ampla variedade de tópicos para o aprendiz de línguas. Richards (1990) acrescenta que quanto mais prática os aprendizes tiverem para iniciar novos tópicos, logo eles serão capazes de avançar para outros estágios. Além disso, Richards (1990) acredita que os aprendizes precisam ser capazes de acompanhar o curso de um tópico em uma conversação. Segundo o autor, o aprendiz pode fazer uso de estratégias para ajudá-lo nessa tarefa como, por exemplo, predizer e antecipar perguntas, direcionar a conversação para tópicos de seu interesse, etc.

O terceiro aspecto da conversação refere-se aos reparos conversacionais. Estes se referem a esforços realizados pelos participantes de uma conversação para corrigir problemas que surgem

ao longo da conversação. Richards (1990), referindo-se à Van Lier (1988), explica que os reparos ocorrem pelo fato de o discurso ser um ajuste contínuo entre falantes e ouvintes na solução dos problemas que surgem durante a conversação. Ainda, segundo Van Lier (1988 apud Richards, 1990), o reparo é considerado um dos mecanismos de *feedback*<sup>31</sup>, por esse motivo é uma variável de grande importância na aprendizagem de línguas. Richards (1990) acrescenta que uma das técnicas de reparo que pode ser utilizada pelos aprendizes de língua é a técnica de repetição. Em outras palavras, o aprendiz repete uma palavra ou uma frase que não foi compreendida e espera que seu parceiro possa lhe explicar o que pretende dizer de uma forma mais compreensível.

A sintaxe é outro aspecto mencionado por Richards (1990). Na produção oral, a sintaxe refere-se à maneira que o falante marca e relaciona suas frases. Isto acontece por meio do uso de pausas, ritmo e entonação (Brown e Yule, 1973 apud Richards, 1990).

Com relação à sintaxe, Bygate (1987 apud Richards, 1990) explica que devido o aprendiz ter uma capacidade limitada de processamento de informações torna-se mais viável para ele evitar o uso de grupos nominais mais complexos, como por exemplo, o uso de mais de um adjetivo. Assim, o aprendiz tende a construir orações mais curtas e simples.

Os estilos de produção oral, segundo Richards (1990), refletem as percepções dos papéis sociais dos participantes em um evento de produção oral. Em outras palavras, eles dizem respeito aos papéis, idade, sexo e *status* dos participantes nas interações. Também, envolvem mudanças lexicais, fonológicas e gramaticais.

---

<sup>31</sup> “No ensino e aprendizagem, o termo refere-se a comentários ou informações que os aprendizes recebem a respeito do sucesso de uma tarefa de aprendizagem, tanto por parte do professor como de outros aprendizes”. (Richards; Platt; Platt, 1993, p. 137).



Richards (1990) explica, a partir de Brown e Yule (1983), que em uma conversação casual, por exemplo, a produção oral é repleta de frases e palavras de sentido amplo e expressões interativas. Em função disso, o autor sugere que os aprendizes de segunda língua possam desenvolver a habilidade de produzir este tipo de conversação, bem como de produzir um discurso apropriado a situações formais de uso.

Finalmente, as rotinas, que segundo Richards (1990), referem-se ao uso de expressões fixas que, geralmente, têm funções específicas na conversação.

Quanto ao uso de rotinas no ensino e aprendizagem de línguas, Pawley e Syder (1983 apud Richards, 1990) acreditam que as mesmas devam ser ensinadas e usadas pelos aprendizes, entretanto, ressaltam que os aprendizes precisam aprender a usá-las de maneira adequada para evitar o uso indiscriminado.

Após descrever a natureza e as condições da produção oral e da conversação, tratarei, em seguida, a respeito do papel da habilidade de produção oral em algumas abordagens de línguas.

### **1.3.2. O Papel da Habilidade de Produção Oral nas Abordagens de Ensino de Línguas**

Segundo Bygate (2001), somente nas duas últimas décadas é que a produção oral tornou-se uma área de estudo respeitada no ensino e aprendizagem de línguas. O autor aponta três motivos para explicar a situação anterior. Primeiro, a tradição das abordagens de tradução que, segundo Bygate (2001), tiveram uma grande influência no ensino de línguas, inibindo o interesse por um ensino de base comunicativa e restringindo-o à modalidade escrita. Segundo, o autor afirma que com a tecnologia das fitas cassete a abordagem da produção oral tornou-se possível a partir dos anos 70. Antes da introdução desse recurso tecnológico, Bygate (2001) explica que era muito difícil trabalhar com os fenômenos da fala em sala de aula e, por essa razão, os professores,

metodologistas, lingüistas aplicados e lingüistas centralizavam seus trabalhos muito mais na escrita e na leitura que na língua falada. Em terceiro lugar, nas abordagens de ensino de línguas anteriores à abordagem comunicativa, a comunicação oral era apenas um meio de proporcionar *input*, praticar a memória e formar hábitos.

Para entender melhor como a habilidade de produção oral emergiu no ensino e aprendizagem de línguas, Bygate (2001) comenta a respeito de quatro abordagens que considera importantes no desenvolvimento da comunicação oral na história do ensino de línguas: a abordagem centrada na pronúncia, a audiolingual, a comunicativa e a abordagem baseada no desenvolvimento de tarefas (*Task- Based Learning*).

Com base nos estudos de Howatt (1984) e Sweet (1984), Bygate (2001) menciona que a primeira abordagem de ensino centrava-se na pronúncia. Nessa abordagem, o ensino das habilidades orais limitava-se à prática da pronúncia. Assim, a produção oral não era o foco para o ensino de línguas, uma vez que a preocupação era o ensino da pronúncia correta do aprendiz.

A segunda abordagem apresentada por Bygate (2001) é a audiolingual. De acordo com o autor, essa abordagem foi a primeira a proporcionar uma perspectiva mais expressiva da habilidade de produção oral na história do ensino de línguas. Segundo Bygate (2001), essa habilidade era desenvolvida antes da produção escrita. A compreensão oral precedia a produção oral, uma vez que a abordagem enfatizava a importância do princípio de que o *input* deveria realizar-se antes do *output*. Bygate (2001) também explica que pelo fato de essa abordagem basear-se na teoria behaviorista de aprendizagem, a prática da habilidade de produção oral centralizava-se somente na repetição de estruturas com o objetivo de alcançar uma acuidade da gramática e da pronúncia.

Apesar de a abordagem audiolingual ter tido grande influência no ensino de línguas, Bygate (2001) explica que essa abordagem não considerou fenômenos importantes na

comunicação. Para o autor, o primeiro desses fenômenos seria a relação existente entre língua e uso. O segundo seria o contexto social que proporcionaria condições para o uso da língua. Por esta razão, segundo Bygate (2001), o ensino de línguas tornou-se fortemente influenciado por duas novas concepções, a sociolinguística e a cognitiva. A primeira incluiu noções interacionais no currículo, como, por exemplo, fazer pedidos, convites e apresentações. A segunda enfatizou a importância das necessidades comunicativas do aprendiz no processo de aprendizagem. Conforme Bygate (2001), as duas noções, apresentadas anteriormente, deram origem à abordagem comunicativa, que seria a terceira abordagem.

Entretanto, Bygate (2001) critica a maneira como a abordagem comunicativa, tratava, inicialmente, a habilidade de produção oral. O autor esclarece que, apesar de o corpus, utilizado para o ensino da produção oral, basear-se em atos de fala, o mesmo não era resultado de discursos orais naturais e nem de amostras provenientes do estudo das habilidades orais em segunda língua. Assim, conforme observa Nunan (2001), o ensino da habilidade oral em segunda língua era baseado em amostras dos estudos do discurso oral de língua materna. De forma semelhante, Bygate (2001) acredita que esse primeiro momento da abordagem comunicativa tenha sido fortemente influenciado por esses estudos em língua materna.

Bygate (2001) explica, também, que somente a partir dos estudos da análise da conversação e do discurso é que a habilidade de produção oral ganhou mais destaque. Esses estudos comprovaram que havia diferenças entre o discurso oral e escrito e, também, entre as diferentes línguas. Como resultado, Bygate (2001) enfatiza que os estudos sobre o uso de segunda língua, com base no desempenho dos aprendizes no desenvolvimento de atividades, começaram a ser realizados. A partir de então, tornou-se possível prever problemas que os aprendizes têm de enfrentar ao aprender uma segunda língua. Esses problemas, acrescenta o autor, teriam de ser superados por meio de atividades que envolvessem comunicação. Essa noção

define a quarta abordagem apresentada por Bygate (2001), a abordagem baseada no desenvolvimento de tarefas.

A partir das explicações de Bygate (2001) a respeito do tratamento dado à habilidade de produção oral por essas abordagens de ensino, observo que somente com a introdução dos estudos sociolinguísticos, cognitivos, da análise da conversação e do discurso, essa habilidade passou a ser mais valorizada desencadeando outros estudos que contribuíram para tornar o papel do aprendiz de línguas mais eficaz. O aprendiz passa a ser o centro das atenções e a sua produção oral na realização das tarefas torna-se o foco do ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Contudo, ainda enfrentamos o desafio de proporcionar aos aprendizes de línguas uma aprendizagem mais eficaz, uma vez que mesmo prevendo os possíveis problemas que esses aprendizes teriam de enfrentar, muitas vezes, não somos capazes de ajudá-los a progredir de forma satisfatória em sua aprendizagem, especialmente no que tange à sua produção oral.

Após fazer as devidas considerações sobre o papel da habilidade de produção oral nas abordagens de ensino, Bygate (2001) explica de que forma essa habilidade foi introduzida nos currículos.

### **1.3.3 A Introdução da Habilidade de Produção Oral nos Currículos**

Para Bygate (2001, p.18), a abordagem comunicativa contribuiu de maneira significativa para o ensino de línguas ao introduzir nos currículos atividades que oferecessem oportunidades “para os aprendizes usarem a língua com o objetivo de comunicar-se” sem necessariamente preocuparem-se com a acuidade gramatical de seu discurso oral. De acordo com o autor, essa nova orientação encorajou os aprendizes a se expressarem com mais criatividade e com mais fluência. Bygate (2001), entretanto, ressalva que a problemática em torno da fluência e da

acuidade gramatical persiste e aponta duas razões: a separação entre fluência e acuidade gramatical e; os tipos de habilidades discursivas correspondentes a um currículo da língua oral.

Para explicar melhor a problemática da fluência e da acuidade gramatical, Bygate (2001) refere-se a duas implicações resultantes dos estudos do desenvolvimento do discurso oral em uma abordagem baseada no desenvolvimento de tarefas: a seleção das atividades e a repetição dessas atividades. O autor afirma que o tipo de tarefa selecionada afetaria a língua a ser utilizada pelos aprendizes e o processamento das informações referentes a essa língua. Em outras palavras, as tarefas com vistas a atenderem a precisão gramatical tenderiam a diminuir a capacidade dos aprendizes de explorar sua criatividade e fluência no uso da língua alvo. Por outro lado, as tarefas que atendem somente o desenvolvimento da fluência tendem a proporcionar o uso demasiado de expressões formulaicas, dificultando, dessa forma, o gerenciamento da atenção, por parte dos aprendizes, em relação à acuidade gramatical e, reduzindo sua capacidade de processar o uso complexo da língua<sup>32</sup>.

Em se tratando da repetição das atividades, Bygate (2001) observa que a repetição pode ajudar os aprendizes a concentrarem mais sua atenção nas duas primeiras fases do processamento da língua, a conceitualização e a formulação (cf. 1.3.1). O autor observa, ainda, que a revisão da atividade oferece condições aos aprendizes de integrar sua fluência, acuidade gramatical e a complexidade de formulação.

Semelhantemente a Bygate (2001), Richards (1990) observa que a fluência e a acuidade são partes integrantes de um mesmo processo. Segundo Richards (1990), no ensino e aprendizagem de línguas, os aprendizes têm como objetivo geral o de falar fluentemente. Para eles, acrescenta Richards (1990), falar fluentemente é produzir um discurso compreensível, fácil

---

<sup>32</sup> Em lingüística, o termo refere-se à estruturação interna formal das unidades lingüísticas e à dificuldade psicológica em utilizá-las ou aprendê-las (Crystal, 1985, p. 61). Em Bygate (2001), o termo é utilizado conforme seu primeiro significado.

de acompanhar e livre de erros. Assim, para o autor a acuidade é vista como fazendo parte da fluência.

Para explicar melhor a noção de acuidade, Richards (1990) refere-se à tarefa de contar histórias. Segundo o autor, nesse tipo de tarefa o falante pode utilizar-se de estratégias que o ajudem na redução do tempo de planejamento e esforço. Como resultado, o discurso produzido é qualitativamente diferente do discurso mais espontâneo. Referindo-se à Holmes (1984), Richards (1990) explica que o falante pode ser capaz de construir frases mais elaboradas e acrescenta que na tarefa de contar histórias pode haver uma variação entre um ciclo hesitante e um ciclo mais fluente, sendo que o segundo é marcado por uma fala mais rápida e com menos hesitações. Clark e Clark (1977 apud Richards, 1990) explicam que o ciclo hesitante ocorre sempre que o falante inicia uma nova idéia, pois ao fazer isso ele precisa de um planejamento mais detalhado. Ainda, segundo Clark e Clark (1977 apud Richards, 1990), o ciclo mais fluente, por sua vez, acontece à medida que o falante necessita de menos esforço para planejar e executar a tarefa.

Retomando Bygate (2001, p.18), o autor propõe algumas questões metodológicas para a elaboração de um currículo baseado no desenvolvimento de tarefas, a partir das implicações observadas nos estudos que envolvem o discurso oral:

- uma variedade de diferentes tipos de interações precisam ser praticadas;
- as condições das atividades orais precisam ser diferentes das atividades escritas;
- o discurso improvisado precisa de prática e deve estar relacionado a um conteúdo já conhecido;
- a prática de reformulação do discurso oral público precisa ser encorajado e o uso de estratégias de comunicação precisa ser incluído;

- o processamento da língua oral requer a integração dos processos de acuidade, complexidade e fluência;
- os cursos precisam variar a ênfase na fluência, acuidade e complexidade para desenvolver as habilidades dos aprendizes.<sup>33</sup>

Em referência à integração da fluência e da acuidade, Bygate (2001) refere-se ao trabalho de Willis (1996) que propôs, a partir de uma tarefa central, um ciclo de atividades. O ciclo seria composto por três fases: a fase do *input*, do ensaio e de atuação<sup>34</sup>.

De acordo com Bygate (2001), na fase do *input* os aprendizes são expostos ao discurso oral de falantes nativos realizando tarefas. Essas interações podem servir de modelo para que os aprendizes atuem. Em seguida, na fase do ensaio, os aprendizes são dispostos em pequenos grupos para realizar a tarefa anteriormente ouvida. Nesse momento, os aprendizes não precisam preocupar-se com seus erros e o professor deve monitorar o trabalho deles durante o ensaio. Finalmente, os aprendizes devem apresentar a tarefa ensaiada para todos os demais grupos e o objetivo deve concentrar-se na observação do desempenho comunicativo dos aprendizes e não no uso gramaticalmente correto da língua.

Bygate (2001) ressalta a importância da repetição no ciclo de tarefas proposto por Willis (1996) e afirma que a integração da fluência, da acuidade e da complexidade somente ocorrerá ao final do ciclo. Além disso, Bygate (2001) acrescenta que a estratégia de repetição proporciona ao aprendiz uma familiaridade com o conteúdo trabalhado.

---

<sup>33</sup> Minha tradução de: “*a range of different types of interaction need practicing; the conditions of oral tasks need to differ from those for written skills; improvised speech needs practice, but around some content familiarity; overt oral editing skills need to be encouraged, including the use of communication strategies; oral language processing requires integration of accuracy, complexity and fluency; for learners’ oral abilities to develop, courses need to vary the emphasis on fluency, accuracy and complexity.*”

<sup>34</sup> Minha tradução de: “*input phase, rehearsal phase and a performance phase*”.

Scarcella e Oxford (1992), também, fazem algumas considerações a respeito das habilidades de produção oral. As autoras têm como objetivo focalizar nas habilidades concernentes à proficiência. Essas habilidades são descritas com base na teoria da competência comunicativa de Canale e Swain (1980 apud Scarcella e Oxford, 1992). Elas são as seguintes:

- Competência gramatical: esta envolve o uso preciso da gramática, do vocabulário e da pronúncia pelos aprendizes;
- Competência sociolingüística: esta envolve o uso apropriado da língua e incluem o registro (ou estilo), atos de fala e entonação. Isto envolve saber como usar a conversação para estabelecer relações sociais (propósitos interacionais) e trocar informações ou completar tarefas (propósito transacional). Isto também envolve saber usar a língua em diferentes gêneros. A competência sociolingüística significa que o falante sabe como usar diferentes rotinas e associá-las a diferentes situações, propósitos e gêneros da produção oral.
- Competência discursiva: refere-se a coerência e coesão na fala. Esta competência envolve o conhecimento para gerenciar, por exemplo, a troca de turnos na conversação, iniciar e concluir uma conversação, manter a conversação e reparar os problemas que surgem na conversação. Também envolve o uso fluente de marcadores do discurso para mostrar a relação do tempo, indicar a causa, o contraste e a ênfase, por exemplo.
- Competência estratégica: esta envolve saber usar estratégias de comunicação (ex. gestos) na compreensão de palavras ou estruturas desconhecidas. As estratégias de gerenciamento e troca de turno na conversação, também, são recursos importantes que contribuem na expansão da habilidade do aprendiz em se comunicar eficazmente.



De acordo com Scarcella e Oxford (1992), há vários fatores que afetam o desenvolvimento desses quatro tipos de conhecimento, mencionados anteriormente. As autoras discutem três desses aspectos a seguir:

- A oportunidade dos aprendizes interagirem com parceiros mais proficientes e falantes nativos: as autoras argumentam que a interação com falantes diferentes e em situações diferentes ajuda os aprendizes a desenvolverem proficiência na segunda língua. As autoras sugerem que os professores podem proporcionar diferentes modelos de interação (ex. filmes, visitantes, ensino colaborativo, etc.). As autoras também sugerem que os aprendizes participem juntos de eventos sociais como, por exemplo, ir ao cinema, assistir a jogos, ir a festas, etc. As autoras também reconhecem a importância de atividades que envolvam o trabalho em pares e em grupos proporcionando aos aprendizes a chance de participar em interações que sejam interessantes e significativas para eles. De acordo com as autoras, essas atividades aumentam a oportunidade dos aprendizes para falar em inglês. Entretanto, as autoras argumentam que essas atividades precisam ser preparadas de forma que os aprendizes possam receber ajuda e *feedback* quando necessário.
- Atividades que envolvem a fluência e a acuidade: Scarcella e Oxford (1992) fazem uma distinção entre atividades que envolvem a fluência e aquelas que envolvem a acuidade. De acordo com as autoras, as atividades que envolvem a fluência são mais livres em termos de estruturas e proporcionam ao aprendiz a oportunidade de praticar a língua que já aprendeu. As atividades que envolvem a acuidade, por outro lado, são mais voltadas para a prática do conhecimento dos aprendizes a respeito da língua alvo. Segundo as autoras, essas duas atividades devem ser utilizadas de forma equilibrada e de acordo com as necessidades dos aprendizes. Com relação à prática conversacional, Scarcella e Oxford

(1992) acreditam que seja necessário ensinar de forma direta as características conversacionais com o objetivo de promover a competência discursiva dos aprendizes.

- Instrução de estratégias para desenvolver a produção oral: isto envolve a competência discursiva e estratégica. Como mencionado anteriormente, para Scarcella e Oxford (1992), a instrução de estratégias ajuda os aprendizes a desenvolverem suas habilidades de produção oral. A instrução pode ter como foco os seguintes aspectos: a troca de turnos e interrupção, pedir esclarecimentos e explicações, ganhar tempo para pensar, manter uma conversação demonstrando interesse, atenção, etc.

Todas as considerações, realizadas nesta seção, são bastante válidas para esse estudo, uma vez que nele proponho-me a realizar um trabalho com o foco na instrução de estratégias de aprendizagem visando promover a instrumentalização dos aprendizes para que possam buscar o desenvolvimento da habilidade de produção oral.

Tendo concluído este capítulo, apresento em seguida a metodologia utilizada nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, expondo as razões que me levaram a realizá-la por meio de um estudo de caso longitudinal. Em seguida, descrevo o contexto em que a pesquisa foi realizada, as participantes e suas características mais relevantes para este estudo, e os instrumentos de coleta utilizados. Por fim, uma descrição das categorias de análise será apresentada.

#### **2.1. O ESTUDO DE CASO**

A literatura referente a métodos de pesquisa apresenta uma variedade de definições para o estudo de caso, dentre essas definições está a de Johnson (1992). Segundo a autora, o estudo de caso é compreendido como sendo uma unidade de análise, podendo essa unidade ser um aluno, um professor, uma turma, uma escola, uma comunidade, por exemplo. Com base nessa caracterização, a unidade de análise do caso neste estudo é uma turma.

Johnson (1992) explica que além das características mencionadas anteriormente, todo estudo de caso é descrito a partir de outras características. Segundo a autora, um estudo de caso apresenta um caráter naturalista, ou seja, o indivíduo ou a entidade estudada é investigada no ambiente natural em que se insere. A autora também enfatiza o caráter longitudinal desse tipo de estudo, que se refere a longos períodos de observação, sendo que há muitos estudos de caso que têm uma curta duração. Além disso, Johnson (1992) explica que os dados tratados em estudos de

caso podem ser qualitativos, apesar de eles poderem envolver alguma quantificação. Ainda segundo a autora, os estudos de caso são descritivos na proporção em que descrevem um fenômeno, podendo, no entanto, ir além dessa noção e proporcionar interpretação de um contexto ou cultura.

Desse modo, com base em Johnson (1992), o presente estudo é naturalista, uma vez que os dados foram coletados em sala de aula, durante uma disciplina com duração de um semestre. Com referência à natureza dos dados e de sua análise, este estudo é qualitativo e descritivo, pois os objetivos foram os de verificar as impressões de um grupo de alunos sobre sua produção oral, identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes no desenvolvimento de sua produção oral e promover a instrução dessas estratégias para verificar o efeito de sua utilização no desenvolvimento da produção oral das participantes. Este estudo de caso se caracteriza, também, como sendo intervencionista, uma vez que a pesquisadora, que também era professora da turma, entrevistou adicionando atividades que envolviam o ensino de estratégias de aprendizagem.

## 2.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

Para situar melhor o leitor a respeito do estudo desenvolvido, apresento, a seguir, informações sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada e, também, informações sobre os participantes.

### **2.2.1. O Local e a Duração da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada com uma turma de graduandos do Curso de Letras - habilitação em línguas portuguesa e inglesa, da Universidade Federal do Pará, campus Belém, durante as aulas da disciplina Língua Inglesa III, ministrada no primeiro semestre de 2005, com carga horária de 90 horas, com aulas de uma hora e quarenta minutos de duração, durante três vezes na semana.

Tendo observado de maneira assistemática os relatos dos aprendizes a respeito de suas dificuldades com a produção oral no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, optei por trabalhar com um grupo de alunos que se encontrasse no decorrer desse processo e que estivesse disposto a vivenciar novas experiências. Por conseguinte, este grupo deveria ter tido contato com o material utilizado no curso e ter certa proficiência na língua, uma vez que o meu interesse consistia em trabalhar com a produção oral desses aprendizes. Além disso, a escolha desse contexto deveu-se pelo fato de esses aprendizes fazerem parte do curso de formação de professores de línguas.

### **2.2.2. O Currículo e o Material Didático**

No programa do Curso de Letras trabalhamos com a coleção *New Interchange* da editora *Cambridge University Press*. A coleção compõe-se de quatro livros (*Intro A*, *New Interchange 1A e 1B*; *2A e 2B*; e *3A e 3B*) que são divididos em sete níveis em nosso curso. Na disciplina Língua Inglesa III, os livros utilizados foram os 1B e o 2A, sendo que do livro-texto 1B trabalhamos as unidades 15 e 16; do livro-texto 2A trabalhamos as unidades de 1 a 9. Além do

livro-texto, tivemos acesso a outros materiais paradidáticos, cujo conteúdo consistia de histórias e versinhos<sup>35</sup>.

#### **2.2.2.1. Programa de Instrução de Estratégias de Aprendizagem**

O foco principal dessa pesquisa foi verificar o efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da habilidade de produção oral. A instrução foi realizada com base no modelo de Oxford (1990) e na abordagem proposta por Cohen (1998), o *SBI* (discutido no capítulo de revisão da literatura). Em outras palavras, as estratégias foram apresentadas de forma direta e explícita por meio do *SILL* (ver 2.4.2 mais adiante) e a seleção das estratégias foi negociada com as participantes, uma vez que a instrução dependia das necessidades mencionadas por elas. Também, as participantes tiveram a oportunidade de avaliar a utilização dessas estratégias. Assim o processo de instrução ficou dividido em cinco momentos: identificação das estratégias de aprendizagem; discussão; seleção; prática; e avaliação das mesmas.

#### **2.2.2.2. As Atividades**

O livro-texto *New Interchange* compõe-se de várias atividades de produção oral, entretanto, apenas duas dessas atividades foram selecionadas para realizar as gravações durante a instrução. A escolha foi feita conforme o nível de complexidade dessas atividades, ou seja, procurou-se trabalhar atividades que tornassem possível a produção das participantes. Contudo, considero importante ressaltar que o foco deste trabalho não era o de avaliar as atividades *per si*,

---

<sup>35</sup> Os versinhos são amplamente utilizados em inglês como um meio de desenvolver a percepção dos aprendizes em relação ao ritmo, entonação, etc.

mas de verificar o efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da habilidade de produção oral.

No laboratório de línguas foram desenvolvidas atividades que envolviam a pronúncia. Essas atividades consistiam no exercício de conteúdos, anteriormente trabalhados com as participantes, neste caso os conteúdos das unidades referentes àquele nível. A utilização do laboratório teve como finalidade exercitar e promover a auto-correção fonética, haja vista que essa foi uma das necessidades apontadas pelas próprias participantes, conforme veremos mais adiante. Essas atividades apresentaram níveis gradativos de controle, em outras palavras, as participantes realizavam inicialmente atividades mais controladas pelo professor, para finalmente realizá-las com a ajuda de outros colegas.

As participantes também tiveram de ler uma história, selecionada por elas no início do semestre, e após a compreensão, elas deveriam ensaiar com um colega antes de a recontarem, no final do semestre letivo. Essa atividade correspondeu ao objetivo final do trabalho proposto em sala de aula.

Além das atividades mencionadas anteriormente, outras foram elaboradas para desenvolver a instrução das estratégias. A elaboração dessas atividades foi feita a partir das necessidades relatadas pelos aprendizes. Essas atividades foram as seguintes:

- revisar oralmente a aula anterior para um colega;
- revisar oralmente o vocabulário das unidades anteriores agrupando-os semanticamente;
- praticar a pronúncia no laboratório de línguas;
- criar diálogos com um colega;
- treinar a pronúncia com os diálogos do livro-texto no laboratório de línguas;

- procurar sempre fazer perguntas em inglês ao professor e aos colegas da turma;
- usar o máximo possível a língua alvo (inglês) em sala de aula;
- assistir a um filme em inglês e contar a um colega as expressões novas aprendidas;
- escolher três expressões formulaicas a cada semana e praticá-las durante as aulas;
- treinar a pronúncia com versinhos rimados;
- resumir e recontar uma história.

A respeito da atividade de criar diálogos, creio ser válido mencionar que nessa atividade, procurei desenvolver o ciclo proposto por Willis, mencionado por Bygate (2001) no capítulo de revisão da literatura, que se compõe de três momentos: o de *input*, ensaio e apresentação.

### 2.3. AS PARTICIPANTES

Os vinte e dois alunos da disciplina de Língua Inglesa III, inicialmente, haviam concordado em participar da pesquisa, entretanto no decorrer do semestre apenas sete completaram todas as etapas e, portanto, os dados concentraram-se nesses sete. Conforme mencionado anteriormente, a pesquisadora foi também a professora da turma.

Segundo Bogdan e Bicklen (1998 apud Silva, 2000), faz-se necessário preservar a identidade dos participantes, assim utilizei pseudônimos para me referir a eles. Segue-se um breve relato a respeito de cada uma das participantes e de suas impressões sobre sua produção oral. Essas informações foram obtidas por meio do questionário inicial.



### **Patrícia**

Patrícia tem 58 anos e seu primeiro contato com o inglês foi há cinco anos quando trabalhava em uma empresa. Ao terminar o curso de Letras pretende ir para o interior trabalhar como professora de línguas. Admite ter dificuldades na compreensão e produção oral. Em relação à sua produção oral, apresenta dificuldades para organizar as frases. Utiliza o inglês em sala de aula somente quando está praticando com os colegas. Para manter o contato com a língua fora da sala de aula, Patrícia procura ouvir músicas e assistir a filmes em inglês com e sem legenda. Admite que seria interessante poder falar o inglês fora da sala de aula e que isso a encorajaria a enfrentar uma sala de aula no futuro.

### **Daniela**

Daniela tem 22 anos e nunca havia estudado inglês anteriormente. Acredita que estudar inglês é importante para sua formação profissional. Afirma ter dificuldades com a produção oral, especialmente para formular perguntas, e tem consciência de que precisa melhorar bastante, na pronúncia e no desenvolvimento de seu vocabulário. Apesar de ter dificuldades para fazer perguntas, Daniela explica que não tem problemas para responder às perguntas que lhe são feitas. Utiliza o inglês fora da sala de aula assistindo a filmes legendados, procurando sempre repetir o que os personagens dos filmes dizem com o objetivo de exercitar a pronúncia. Sente-se mais à vontade para falar inglês fora da sala de aula.

### **Lena**

Lena tem 24 anos e nunca estudou inglês anteriormente. Acredita que estudar uma língua estrangeira facilita o ingresso no mercado de trabalho. Reconhece que tem dificuldades com a pronúncia e avalia a sua produção oral como insuficiente. Além da pronúncia, Lena admite que o

seu vocabulário é restrito e, também, apresenta dificuldades para recordar palavras ou expressões em inglês. Afirma que utiliza o inglês fora da sala de aula, mas admite que não o faz com muita frequência. Para exercitar o seu inglês, Lena ouve músicas e conversa com sua mãe.

### **Cláudia**

Cláudia tem 21 anos e nunca estudou inglês anteriormente. Estuda inglês por razões pessoais, mas acredita, também, que pode ser um meio de garantir um espaço melhor no mercado de trabalho. Admite ter dificuldades com a sua produção oral, mais particularmente, na elaboração dos enunciados. Cláudia costuma associar com muita frequência os enunciados construídos em inglês com os construídos em sua língua materna. Fala inglês, habitualmente, em casa com sua mãe e, admite que não gosta muito de falar em sala de aula porque seus colegas não costumam atentar para seus erros e ela gostaria de ser corrigida. Avalia a sua produção oral como regular.

### **Beatriz**

Beatriz tem 24 anos e nunca havia estudado inglês anteriormente. Acredita que não adianta estudar inglês apenas para aprender a escrever, é preciso aprender a falar também. Relata que sua dificuldade com a produção oral está na utilização dos verbos para construir seus enunciados. Admite ter muito mais facilidade com a escrita que com a oralidade e avalia sua produção oral como 'fraca' e 'vergonhosa'. Prefere falar inglês em sala de aula porque há outras pessoas na mesma situação que ela. Sente-se muito satisfeita quando consegue compreender o que sua professora fala. Procura estudar apenas as atividades referentes às aulas tentando reproduzir os mesmos procedimentos utilizados pela professora em sala de aula.

### **Ana Paula**

Ana Paula tem 21 anos e já havia estudado inglês em um curso de inglês durante oito anos. Estuda inglês porque gosta e considera importante falar inglês, pois pretende trabalhar como professora de inglês. Além disso, Ana Paula acredita que o exercício com a habilidade oral lhe promoverá um bom desempenho em seu curso. Afirma ter dificuldades em produzir seus enunciados oralmente e organizá-los adequadamente ao falar. Além da dificuldade mencionada, Ana Paula afirma, também, que uma outra dificuldade que percebe é quando recorre à língua materna para produzir seus enunciados, pois, muitas vezes, não consegue transmitir o que pretende. Procura praticar o inglês fora da sala de aula falando sozinha ou cantando músicas em inglês. Ana Paula afirma que prefere falar inglês em sala de aula, uma vez que pode recorrer a sua professora para auxiliá-la e corrigi-la quando necessário.

### **Simony**

Simony tem 25 anos e nunca havia estudado inglês anteriormente. Considera importante aprender a falar inglês para poder ensinar os seus alunos e fazer-se compreender. Simony sinalizou ter dificuldades em todas as habilidades, mas em relação à produção oral, diz ter facilidades em falar quando repete a mesma expressão várias vezes, mas admite que sua compreensão oral não é muito boa. Procura falar inglês fora de sala de aula, mas em situações muito restritas como, por exemplo, cumprimentos com a família e amigos. Afirma que prefere falar inglês em sala de aula porque pode contar com a ajuda da professora para corrigi-la. Para praticar a sua produção oral procura ouvir músicas em inglês, assistir filmes e ouvir o cd do livro-texto.

## 2.4. OS PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

As aulas se iniciaram na segunda semana de março de 2005 e, na mesma semana, solicitei ao Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará, a autorização para a realização desta pesquisa.

O primeiro encontro com a turma se deu somente na semana seguinte, durante a qual algumas questões administrativas foram tratadas. Primeiramente, pedi a autorização aos alunos para realizar esta pesquisa e sua adesão como voluntários para participar do estudo. O documento de autorização encontra-se no Anexo (I). Conforme mencionado anteriormente, todos concordaram em participar deste estudo. Na semana seguinte, apliquei o primeiro questionário para obter mais informações a respeito de cada um deles.

Para conduzir a presente pesquisa foi necessário recorrer à utilização de vários instrumentos de coleta de dados para triangular e validar os resultados. A triangulação, segundo Figueiredo (2001, p. 83), ‘é um termo emprestado das ciências sociais para expressar a idéia de que para se estabelecer um fato é necessário que se tenha mais de que uma fonte de informações’ (Bogdan e Bicklen, 1998).

### 2.4.1 Questionários

Dois modelos de questionários foram utilizados, o questionário inicial e o de avaliação. O questionário inicial era do tipo aberto, que segundo Nunan (1992), é o tipo que melhor reflete aquilo que os participantes querem dizer sobre um determinado assunto. O questionário tinha 10 perguntas, sendo que três (1, 2 e 3) delas foram elaboradas para obter informações pessoais dos participantes e suas impressões a respeito da produção oral. As demais (4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10)

foram elaboradas para se levantar as estratégias de aprendizagem buscando-se a explicitação ou verificação das mesmas. O questionário encontra-se no Anexo (II).

A aplicação do questionário inicial ocorreu na semana seguinte ao pedido de autorização, com o objetivo de se obter informações mais precisas acerca das impressões das participantes a respeito de sua produção oral e, sobre a utilização de estratégias de aprendizagem para desenvolver suas habilidades de produção oral.

O segundo questionário, o de avaliação, foi elaborado com base em uma escala numérica com variação de 1 a 5. O questionário tinha 15 declarações, das quais cinco (1, 2, 12, 14 e 15) foram elaboradas para avaliar o desenvolvimento do vocabulário; três (3, 10 e 13) para avaliar a pronúncia; três (5, 6 e 7) para avaliar a questão dos erros; e as demais (4, 8, 9 e 11) para avaliar a produção oral em si. Esse questionário encontra-se no Anexo (III).

O questionário foi aplicado na primeira semana do mês de junho, com o objetivo de se avaliar o efeito da utilização das estratégias de aprendizagem em relação à produção oral durante o processo de instrução de estratégias de aprendizagem. Além disso, esse questionário permitiu que as participantes verificassem como o processo de instrução estaria se desenvolvendo, isto é, se as ações pretendidas estariam sendo utilizadas adequadamente e se as estratégias selecionadas corresponderiam às suas reais necessidades.

## 2.4.2 Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (SILL)

O *SILL* foi elaborado por Oxford (1990) e compõe-se de cinquenta declarações divididas em cinco grupos, das quais nove (1 a 9) pertencem ao Grupo A (utilização máxima da capacidade de memória); quatorze (10 a 23) ao Grupo B (utilização de uma variedade de processos mentais); seis (24 a 29) ao Grupo C (compensação pela falta de conhecimento); nove (30 a 38) ao grupo D (organização e avaliação da aprendizagem); seis (39 a 44) ao Grupo E (gerenciamento das emoções); e seis (45 a 50) ao Grupo F (aprendizagem cooperativa). Essas declarações são avaliadas em uma escala numérica de 1 a 5 (escala *Likert*<sup>36</sup>). Os resultados obtidos em cada grupo são transferidos para um gráfico que permite aos participantes visualizar mais claramente a frequência com que utilizam as estratégias de aprendizagem. O inventário encontra-se no Anexo (IV).

Este inventário foi traduzido por esta professora – pesquisadora e, para fins desta pesquisa, a pesquisadora adaptou o modelo original de Oxford (1990) considerando apenas aquelas estratégias de aprendizagem que mais tivessem relação com a produção oral. Os números de ordem das declarações foram mantidos conforme o modelo original. O modelo adaptado encontra-se no Anexo (V).

---

<sup>36</sup> Esse tipo de escala foi baseado em um diferencial semântico consistindo de adjetivos avaliados em um grau de intensidade em um contínuo de 5 a 7 pontos. Na escala do tipo *Likert*, os respondentes escolhem os adjetivos que melhor correspondem aos seus sentimentos ou opiniões (Mckay; Hornberger, 1996).

Assim, após a aplicação do questionário inicial, o próximo passo foi aplicar o inventário. Sua aplicação teve dois momentos diferentes, no início e ao final do processo de instrução de estratégias de aprendizagem. A primeira aplicação foi na segunda quinzena do mês de abril, com o objetivo de identificar as estratégias de aprendizagem que as participantes possivelmente utilizavam para desenvolver suas habilidades de produção oral. O passo seguinte foi explicar às participantes o que significava cada item desse inventário para que elas pudessem compreender o resultado obtido, uma vez que não se pretendia avaliar se as participantes eram eficazes ou não na aprendizagem de língua, mas saber a frequência com que elas utilizavam essas estratégias. Após a discussão a respeito dos resultados obtidos no *SILL*, foram escolhidas as estratégias naqueles grupos de estratégias declarados pelas participantes como sendo menos frequentemente utilizados. Essas estratégias seriam desenvolvidas no período de instrução. A partir das escolhas das participantes, um contrato de aprendizagem foi elaborado. O contrato constituiu-se de atividades (cf. 2.2.2.2) que deveriam ser realizadas no decorrer do processo de instrução de estratégias de aprendizagem. A expectativa era de que esse contrato ajudasse a tornar as participantes mais comprometidas com suas escolhas. Este contrato encontra-se no Anexo (V)

A segunda aplicação do inventário foi no final do mês de junho, com o objetivo de verificar se houve alguma mudança no repertório de estratégias de aprendizagem das participantes.

### **2.4.3. Gravações em Fitas Cassete**

As gravações em fitas cassete aconteceram em três momentos diferentes: antes da instrução de estratégias de aprendizagem (20/04/05), durante a instrução de estratégias de aprendizagem (30/05/05) e ao final desse processo (01/07/05).

As aulas foram gravadas por exigência de dois dos objetivos desta pesquisa: observar a produção oral das participantes e a utilização de estratégias de aprendizagem pelas participantes durante as aulas. Além disso, essas gravações tiveram como objetivo corroborar as impressões das participantes sobre sua produção oral e o resultado do inventário. Assim, elas não são consideradas fontes primárias de dados.

As participantes da pesquisa não receberam maiores instruções sobre a utilização das estratégias de aprendizagem durante a realização das duas atividades do livro-texto. Para realizar as gravações a turma foi dividida em grupos. Assim, cada grupo recebeu um gravador para registrar a realização da atividade. As gravações foram, posteriormente, transcritas com o objetivo de proporcionar maiores informações a respeito da produção oral e da utilização de estratégias de aprendizagem pelas participantes.

As transcrições das atividades orais foram baseadas em Preti (2000) e, foram utilizadas as seguintes convenções:

( ) → indica a incompreensão de palavras ou segmentos;

... → indica qualquer tipo de pausa

:: → indica o prolongamento de vogal e consoante;

((palavra)) → indica comentários feitos pelo transcritor;

/ → indica truncamento;

(...) → indica que a fala foi interrompida ou tomada em determinado ponto;

(palavra) → indica uma palavra supostamente ouvida;

☺ → indica risos dos participantes

[ → indica sobreposição de falas



#### **2.4.4. Gravações em Vídeo**

As gravações em vídeo auxiliaram as gravações em fitas cassete no sentido de proporcionar uma visão global de todo o processo de instrução de estratégias de aprendizagem. Essas gravações foram realizadas com o objetivo de observar aspectos não verbais das interações ocorridas entre as participantes como, por exemplo, os gestos, consulta ao dicionário, etc. Por problemas de ordem técnica, as gravações em vídeo aconteceram apenas em dois momentos: no início da instrução de estratégias de aprendizagem e no decorrer da instrução.

#### **2.4.5. Notas de Campo da Professora-Pesquisadora**

As notas de campo foram registradas pela professora-pesquisadora durante e após o término das aulas. O objetivo era coletar informações extras a respeito das ações, reações e impressões das participantes com relação à produção oral. Essas notas de campo, também, permitiram que a pesquisadora fizesse reflexões sobre o processo de instrução de estratégias de aprendizagem.

#### **2.4.6. Entrevistas**

As entrevistas ocorreram ao final do processo de instrução com as sete participantes que conseguiram realizar todas as etapas da pesquisa. As participantes foram entrevistadas em sua língua materna para que pudessem se expressar com maior fluência. Figueiredo (2001) justifica esse tipo de procedimento a partir de Seliger e Shohamy (1989) que advertem sobre a utilização

da língua estrangeira em entrevistas, pois a atuação dos participantes pode se tornar limitada, restringindo as possíveis descobertas de uma pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente em uma das salas do Centro de Letras e Artes e, tiveram como objetivo principal obter informações a respeito das percepções das participantes em relação a mudanças ocorridas na utilização das estratégias de aprendizagem e na sua produção oral. Essas informações foram obtidas pela comparação entre o resultado da primeira e da segunda aplicação do *SILL* adaptado. Estas entrevistas foram semi – estruturadas (Nunan, 1992), isto é, havia um número de perguntas em comum para todos e havia espaços para esclarecimentos. Elas tiveram uma duração que variou de 08 a 25 minutos e foram gravadas em áudio, para serem transcritas posteriormente. O roteiro para as entrevistas encontra-se no Anexo (VII).

## 2.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O primeiro passo foi analisar as respostas do questionário inicial. Dessa análise, as impressões das participantes em relação à produção oral e à utilização de estratégias de aprendizagem foram identificadas. Seguindo as orientações de Silva (2000, p.50), os passos para a análise do questionário foram os seguintes:

- Levantamento das impressões de cada participante questão por questão do questionário a respeito de sua produção oral;
- Após o levantamento das impressões, elas foram agrupadas em três áreas diferentes a partir de palavras-chave (dificuldades, facilidades e razões para falar inglês);

- A fase seguinte foi a identificação de estratégias de aprendizagem, que foram agrupadas de acordo com a classificação de Oxford (1990);

O segundo passo foi fazer o levantamento das estratégias de aprendizagem a partir do *SILL* adaptado, com o objetivo de identificar os grupos de estratégias com maior e menor frequência de utilização demonstrada pelas participantes. As estratégias identificadas no *SILL* foram comparadas com aquelas demonstradas no questionário inicial, com vistas a verificar se as estratégias declaradas no *SILL* faziam parte do repertório identificado pelas participantes.

Para identificar os grupos de estratégias mais e menos frequentemente utilizados, recorri ao cálculo do gráfico do *SILL* (cf. Anexo V), que me permitiu verificar de forma mais objetiva a utilização dessas estratégias pelas participantes. A pontuação apresentada por Oxford (1990) constitui-se da seguinte maneira:

Alta	Sempre utilizo	4.5 – 5.0
	Geralmente utilizo	3.5 – 4.4
Média	Às vezes utilizo	2.5 – 3.4
Baixa	Geralmente não utilizo	1.5 – 2.4
	Nunca ou quase nunca utilizo	1.0 – 1.4

Quadro 2.1 – Média de frequência do *SILL* de acordo com Oxford (1990)

Com base na pontuação demonstrada no Quadro 2.1, considerei a média de frequência alta para os grupos de estratégias mais utilizados e, a média de frequência média e baixa para os menos frequentemente utilizados. A partir disso, categorizei as sub-estratégias mais e menos frequentemente utilizadas pelas participantes dentro de cada um dos seguintes grupos: Grupo A (utilização máxima da capacidade de memória), B (utilização de uma variedade de processos mentais), C (compensação pela falta de conhecimento), D (organização e avaliação), E

(gerenciamento das emoções) e F (aprendizagem cooperativa). Para realizar essa segunda categorização, considerei os valores referentes à pontuação dada a cada declaração do *SILL* (cf. Anexo V). Eles são: 4 (geralmente utilizo) e 5 (sempre utilizo) para as sub-estratégias mais utilizadas e; 3 (às vezes utilizo), 2 (raramente utilizo) e 1 (nunca utilizo) para as sub-estratégias menos utilizadas.

Considerei as médias de frequência de utilização abaixo de 3,5 (para os grupos), conforme o Quadro 2.1, e 3 (para as sub-estratégias em cada grupo), conforme a pontuação dada a cada declaração, pelo fato de perceber que a utilização das estratégias com essa frequência implica uma não sistematização na utilização das estratégias, dificultando, assim, a percepção das participantes em relação à frequência com que as utilizam. Outro aspecto a ser mencionado é o fato de os grupos e as sub-estratégias terem sido considerados a partir do senso comum entre as participantes na utilização das estratégias de aprendizagem. Em outras palavras, considerei as estratégias de aprendizagem que mais se evidenciaram entre as participantes, a partir dos valores anteriormente mencionados.

O *SILL* adaptado foi aplicado uma segunda vez, após a apresentação oral final da disciplina Língua Inglesa III. Nessa segunda aplicação segui os mesmos procedimentos utilizados na análise da sua primeira aplicação, sendo que nesse segundo momento identifiquei apenas os grupos de estratégias que mais se evidenciaram entre as participantes. O resultado da primeira aplicação do *SILL* foi comparado com o da segunda aplicação, com o objetivo de verificar se havia ocorrido alguma mudança no repertório de estratégias de aprendizagem das participantes.

O próximo passo foi analisar o questionário de avaliação, com o objetivo de verificar as percepções das participantes em relação à utilização das estratégias de aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento de sua produção oral. A análise desse questionário foi realizada com base nos seguintes aspectos: a pronúncia, os erros, o vocabulário e as estruturas gramaticais.

O passo seguinte foi analisar as entrevistas e as notas de campo. Após transcrever as entrevistas, a análise foi realizada buscando-se identificar as percepções das participantes a respeito da instrução de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento de sua produção oral, ou seja, procurou-se verificar se as estratégias utilizadas teriam de fato contribuído na produção oral delas e de que forma isto teria acontecido.

Finalmente, as aulas gravadas em vídeo e fitas cassete foram analisadas, buscando-se verificar se algumas das estratégias declaradas pelas participantes no *SILL* eram utilizadas em sala de aula. A última gravação em fita cassete foi analisada com vistas a verificar o efeito da instrução de estratégias de aprendizagem na produção oral das participantes.

Tendo concluído este capítulo, apresentarei, em seguida, o capítulo referente aos resultados e a análise dos dados.

## CAPÍTULO III

### RESULTADO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, discutirei os resultados obtidos a partir da análise das informações coletadas para este estudo. A discussão será organizada em quatro partes, tendo em vista principalmente as perguntas de pesquisa. Na primeira parte, apresentarei a análise das impressões das participantes a respeito de sua habilidade de produção oral, com o objetivo de responder as seguintes perguntas: Que dificuldades as participantes da pesquisa apresentam com a produção oral? Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se para desenvolver suas habilidades de produção oral? Tendo feito essa verificação, discutirei a utilização das estratégias de aprendizagem que essas participantes declararam utilizar com maior ou menor grau de frequência, com o objetivo de responder as seguintes perguntas: Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se com maior ou menor grau de frequência de utilização? Na seção seguinte, farei uma comparação entre as duas aplicações do *SILL* para responder a seguinte pergunta: Houve modificações no repertório de estratégias utilizadas pelas participantes desta pesquisa? Finalmente, discutirei os efeitos da utilização das estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da habilidade oral das participantes, com o objetivo de responder a seguinte pergunta: Quais os possíveis benefícios que a instrução de estratégias de aprendizagem trouxe para as participantes desta pesquisa?

### 3.1. IMPRESSÕES DAS PARTICIPANTES COM RELAÇÃO À SUA HABILIDADE DE PRODUÇÃO ORAL

A análise do questionário inicial aplicado no início das aulas resultou em um repertório de impressões das participantes a respeito de sua habilidade de produção oral. Essa análise fez-se necessária pelo fato de que nenhum treinamento formal poderia ser instituído se não fosse a partir das necessidades dos próprios aprendizes (Oxford, 1990; Cohen 1998).

Apesar de as participantes relatarem que apresentavam dificuldades em outras áreas (compreensão oral, produção escrita e leitura), o foco deste trabalho centrar-se-á na produção oral. Assim, a partir da análise do questionário inicial, os seguintes aspectos foram listados:

- Auto-avaliação da produção oral;
- Dificuldades apresentadas na habilidade de produção oral;
- Facilidades apresentadas na habilidade de produção oral;
- Razões para falar mais inglês na sala de aula;
- Estratégias de aprendizagem utilizadas.

Além da análise do questionário inicial, a análise das gravações das atividades também permitiu confirmar as declarações das participantes quanto ao seu desempenho na produção oral.

### 3.1.1. Auto-avaliação da Produção Oral

Conforme mencionado anteriormente, esse momento antecedeu a instrução de estratégias, pois se fazia necessário verificar como as participantes percebiam seu desempenho na produção oral. Em outras palavras, de que forma elas pensavam a respeito de sua própria produção, como demonstra o Quadro 3.1, a seguir.

	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente
Patrícia				<b>X</b>
Daniela			<b>X</b>	
Lena				<b>X</b>
Cláudia			<b>X</b>	
Beatriz				<b>X</b>
Ana paula		<b>X</b>	<b>X</b>	
Simony			<b>X</b>	

Quadro 3.1 – Auto-avaliação das participantes em relação à sua produção oral

As participantes avaliaram sua produção oral com base em quatro conceitos. Das sete participantes quatro declararam que sua produção oral era regular como foi o caso de Daniela, Cláudia, Ana Paula e Simony. Ana Paula apresentou uma avaliação interessante. Segundo a participante, sua produção oral poderia ser considerada boa em relação à sua pronúncia e regular se considerar a maneira com que se expressa em inglês. Outras três, Patrícia, Lena e Beatriz, afirmaram que sua produção oral era insuficiente. A fala de Patrícia, a seguir, é um exemplo de como a participante avaliava sua produção oral:

- {1} Patrícia: (...) eu não falava nada (...) é eu acho que a universidade peca, por exemplo, eu a N, a Lena, a Simony e a Beatriz não poderíamos estar numa turma com a A e o J. Nós não acompanhamos a turma, nós estamos abaixo, então, isso tinha que haver na entrada, tinha que haver uma triagem.  
(Entrevista)



A fala de {1} de Patrícia mostra de fato uma baixa auto-estima com relação à sua produção oral. É interessante que Patrícia também faz uma avaliação de seus colegas de turma. Para a participante, muitos de seus colegas não tinham condições de estar cursando o terceiro nível de língua inglesa. Segundo Andrés (1999), um dos sinais que indicam que o aprendiz de língua pode estar com uma baixa auto-estima é o uso de afirmações negativas em relação a seu desempenho como podemos observar na seguinte frase utilizada por Patrícia: “Nós não acompanhamos a turma, nós estamos abaixo.” Esta afirmação da participante nos leva a pensar que ela considera seu nível lingüístico inferior ao de seus outros colegas mais proficientes. Outro aspecto importante de ser mencionado é que a participante não se compromete sozinha, ela procura justificar sua condição buscando o apoio em outros de sua turma e que estivessem, também, na mesma situação. Uma vez que Patrícia demonstra uma baixa auto-estima, a participante pode sentir-se desmotivada na aprendizagem. Segundo Dörnyei (2001), a expectativa de sucesso na aprendizagem depende da maneira como os aprendizes de língua entendem o que isto significa em um determinado contexto. Neste caso, Patrícia parece não estar segura em relação a seu desempenho oral, talvez, por não ter clareza do que seja essencial para seu sucesso.

Vejamos, a seguir, as dificuldades mencionadas pelas participantes.

### 3.1.2. Dificuldades Apresentadas na Habilidade de Produção oral

Após terem avaliado sua produção oral, as participantes declararam suas possíveis dificuldades. Essas dificuldades estão representadas no Quadro 3.2, a seguir.

	Pronúncia de sons	Construção e organização das frases	Utilização de tempos verbais	Formulação de perguntas
Patrícia		X	X	
Daniela	X			X
Lena	X	X		
Cláudia		X		
Beatriz	X	X	X	
Ana Paula		X	X	
Simony	X	X		

Quadro 3.2 - Dificuldades apresentadas com a habilidade de produção oral

Como podemos ver no Quadro 3.2, os aspectos referentes à construção e organização das frases e à formulação de perguntas, não são distintos. Entretanto, utilizei os termos separadamente para enfatizar a dificuldade declarada por Daniela. Segundo a participante, seu maior problema é a formulação de perguntas. As dificuldades apresentadas pelas participantes foram quatro. Três das participantes, Daniela, Lena e Simony declararam ter dificuldades com a pronúncia de sons. Como podemos observar, Daniela apresentou dificuldades em dois aspectos diferentes, na pronúncia de sons e formulação de perguntas, como mencionado anteriormente. A participante, realmente, demonstrou ter problemas com a pronúncia de alguns sons e palavras do inglês como, por exemplo, a palavra “*find*” (encontrar). A citação, a seguir, ilustra essa questão:

- {2} Daniela: eh...you *find* ((pronuncia a palavra em itálico incorretamente)) ver-o-peso  
Patrícia: you find you find ver-o-peso ((corrige a colega quanto à pronúncia da palavra destacada))  
Daniela: you find? You find  
(Atividade do dia 20/04)

No exemplo {2}, Daniela deixa evidente sua dificuldade em pronunciar a palavra *find*. Além desse problema, a participante menciona sua dificuldade com a pronúncia de sons como, por exemplo, /θ/. Do mesmo modo, Simony encontra muita dificuldade em se expressar e uma das razões parece ser sua pronúncia, conforme mostra a citação abaixo:

- {3} Simony [comentário da sua dificuldade em pronunciar algumas palavras em inglês]:  
Simony estava praticando o diálogo do livro e teve muita dificuldade em dizer a palavra *though*.  
(Notas de campo – 25/04/05)

Observo que Simony e Daniela parecem diminuir sua participação em sala de aula devido a sua dificuldade com sua pronúncia. Neste sentido, há dois aspectos que precisam ser considerados. Primeiro, a visão das participantes com relação à pronúncia. Segundo Pennington e Richards (1986) a pronúncia pode ter um caráter mais contemporâneo no sentido de referir-se a dinâmica do processo conversacional. Em outras palavras, os falantes envolvidos neste processo demonstram uma preocupação com sua imagem e com a impressão que poderão passar para os demais participantes envolvidos na conversação. Outro aspecto é a questão da percepção que os aprendizes de língua têm do sistema fonológico. Keys (2000) enfatiza que essa assimilação do sistema fonológico depende da capacidade de percepção dos aprendizes em relação a determinados sons. Isto, segundo o autor, deve ser ensinado para que possa ser desenvolvido. Assim, Daniela e Simony parecem demonstrar uma necessidade de desenvolver sua capacidade

de percepção com relação a sua pronúncia para que as participantes possam melhorar sua imagem diante dos colegas.

Com relação à construção e organização das frases, Patrícia, Cláudia e Ana Paula afirmaram encontrar dificuldades com este aspecto, conforme podemos observar pelas notas de campo a seguir:

- {4} Patrícia [comentando sua dificuldade]: Disse que tem muita dificuldade de organizar as frases na ordem correta.  
(Notas de campo – 22/04/05)
  
- {5} Cláudia [comentando sua dificuldade]: Disse ter também dificuldades com a organização das frases.  
(Notas de campo – 22/04/05)
  
- {6} Ana Paula [comentando sua dificuldade]: Também disse ter dificuldades com a organização das frases, principalmente quando precisa utilizar o tempo verbal do presente perfeito.  
(Notas de campo – 22/04/05)

Nos exemplos {4}, {5} e {6}, observo que a dificuldade apresentada pelas participantes encontra-se no nível da acuidade gramatical. Isto, por sua vez, parece que afeta a questão da fluência. Estes resultados confirmam a observação feita por Richards (1990) de que no ensino e aprendizagem de línguas, os aprendizes têm como objetivo geral falar fluentemente. Assim, ainda segundo Richards (1990), falar fluentemente significa produzir um discurso compreensível, fácil de acompanhar e livre de erros. Bem como nos exemplos de Daniela e Simony, os de Patrícia, Cláudia e Ana Paula revelam a preocupação das participantes em ter uma produção oral que seja compreensível e livre de erros. Contudo, observo que a noção de erros apresentada pelas

participantes denota uma visão tradicionalista em que os erros eram tratados como sendo um aspecto negativo em que o professor era o maior responsável pela correção. Segundo Richards e Lockhart (1996), os erros podem ser corrigidos em dois níveis: no do conteúdo e no da forma. No caso das participantes, parece que a correção no nível da forma é muito mais importante para elas.

Beatriz, por sua vez, afirmou ter dificuldades em três aspectos: na pronúncia de sons, na construção de frases e na utilização de tempos verbais. As citações, a seguir, ilustram essas questões.

- {7} Beatriz [comentando sua dificuldade]: Disse ter problemas com a organização das frases e com a pronúncia de sons como, por exemplo, em '*work*'. Também disse ter dificuldades com a pronúncia no nível da frase, neste caso, refere-se à questão da entonação.  
(Notas de campo – 22/04/05)
- {8} Beatriz [comentando sua dificuldade]: (...) eu tenho uma dificuldade de pronunciar alguns sons, aí eu consigo pronunciar a palavra isolada, mas se eu colocar numa sentença, aí embola tudo. (...) Eu também não conseguia formar as sentenças (...)  
(Entrevista)

Com relação ao último aspecto, a utilização de tempos verbais, Beatriz atribui essa dificuldade à sua produção oral em razão da necessidade de se expressar e, naquele momento, não saber utilizar os verbos na sua forma correta.

Como podemos observar, as dificuldades demonstradas pelas participantes, referentes à construção e organização das frases e à utilização dos tempos verbais, correspondem a uma das características mencionadas por Bygate (2001), a respeito da produção oral, que diz que a fala é *on-line*. Em outras palavras, a pressão do tempo pode comprometer o desempenho das participantes. Essa pressão exige que o falante elabore suas frases rapidamente para não perder o foco da conversação. Contudo, devido a essa exigência do tempo, os processos de

conceitualização, formulação e articulação, mencionados por Bygate (2001), são afetados. Em relação à utilização do tempo verbal, a interação oral exige reformulações imediatas, isto é, ora utilizamos o tempo verbal do presente, ora nos reportamos ao passado por necessidades advindas naquele momento da interação. Essas reformulações podem causar muita confusão na utilização desses tempos verbais. No caso da construção das frases, as participantes tendem a formular a frase, primeiramente, em português, e depois traduzir para o inglês, conforme podemos observar na fala de Beatriz, a seguir:

{9} Beatriz [comentando sobre sua dificuldade de organizar a frase]: (...) eu não conseguia formar as sentenças eu não formava nem no pensamento, eu não conseguia formar, (...) antes eu pensava em português e trocava pro inglês (...)  
(Entrevista)

No exemplo {9}, a participante declara sua dificuldade em elaborar suas frases diretamente no inglês, entretanto, observo que Beatriz parece não perceber que essa era uma das estratégias utilizada por ela para compensar sua dificuldade com a língua. Isto nos leva a acreditar que Beatriz não estava consciente das ações que ela própria estabelecia para desenvolver a aprendizagem da língua estrangeira.

Concluo, assim, que todas as dificuldades apresentadas pelas participantes referem-se a uma das quatro competências mencionada por Scarcella e Oxford (1992) que é a gramatical, pois as participantes declararam ter problemas com a estruturação das frases, envolvendo o uso preciso da gramática e vocabulário, e com a pronúncia. Isto confirma a necessidade das participantes em desenvolver sua competência gramatical na língua estrangeira.

Vejamos, em seguida, o que dizem as participantes sobre suas facilidades com a língua.

### 3.1.3. Facilidades Apresentadas com a Habilidade de Produção Oral

Além das dificuldades, achei que seria importante verificar quais as facilidades que as participantes poderiam ter com a aprendizagem da língua para que se pudesse estabelecer um parâmetro de comparação entre as duas questões. As facilidades encontram-se no Quadro 3.3, a seguir:

	Responder a perguntas	Criar diálogos	Reproduzir a maneira que os outros falam	Conversar em inglês	Reproduzir frases/expressões depois de muita repetição
Patrícia					
Daniela	X		X		
Lena				X	
Cláudia		X		X	
Beatriz					
Ana Paula				X	
Simony					X

Quadro 3.3 – Facilidades apresentadas com a habilidade de produção oral

Conforme podemos observar no quadro acima, as participantes apresentaram facilidades em cinco aspectos. Duas dessas facilidades foram apresentadas separadamente porque têm características contextuais distintas. Criar diálogos está relacionado a atividades desenvolvidas em sala de aula e conversar em inglês refere-se a interações realizadas fora do contexto de sala de aula. Daniela, por exemplo, que apresentou dificuldades em formular as perguntas, disse não ter problemas para responder às perguntas que lhe são feitas, conforme podemos observar no exemplo, a seguir:

- {10} Patrícia: where is Mangal das Garças?  
Daniela: yes...it is...next to next to Arsenal...  
(Atividade do dia 20/04/05)

Segundo Brown (1994), essa atitude mais responsiva nos aprendizes de língua é comum na maior parte de sua produção oral. Neste caso, acredito que Daniela é um aprendiz do tipo mais responsivo, conforme se pode verificar na fala da participante a seguir:

- {11} Daniela [comentário sobre seu desempenho em uma atividade em grupo]: Daniela somente respondia às perguntas dos colegas. Quando não estavam falando com ela, a aprendiz mantinha-se calada durante a atividade sem fazer nenhuma intervenção.  
(Notas de campo – 18/04/05)

Esse comportamento de Daniela pode ser melhor observado durante uma atividade em grupo em que a participante procurou limitar-se a responder as perguntas dos colegas. Em nenhum momento, a participante interviu na conversação sem que sua participação fosse solicitada, como veremos a seguir:

- {12} Patrícia: how many is one day in Hilton hotel?  
Br: eh...it is...eh...  
Patrícia: two hundred ( )  
Daniela: eh...two  
Br: two hundred?!  
Patrícia: two hundreds...  
Br: two hundreds reals 😊 😊  
Patrícia: é two hundreds duzentos  
Br: remember? ( ) reais  
(Atividade do dia 20/04/05)

Conforme podemos observar no exemplo {12}, Daniela parece não ter dificuldades em responder às perguntas de seus colegas, contudo, a atitude da participante, enquanto parceira conversacional, parece não ser muito colaborativa. Segundo Richards (1992), essa é uma



característica comum nos falantes de segunda língua, haja vista que eles não têm a habilidade de manter turnos longos e de tomar ou conceder os turnos. Em razão disso, os falantes de segunda língua, como é o caso de Daniela, tendem a utilizar turnos geralmente curtos, com uma ou duas palavras.

A participante Lena, por sua vez, declarou que tem facilidades para conversar em inglês, apesar de sua dificuldade com a pronúncia. Cláudia e Ana Paula também demonstraram ter facilidades para conversar em inglês, no entanto, ambas declararam ter dificuldades com a construção e organização das frases. Apesar de Cláudia e Ana Paula perceberem que têm dificuldades em organizar e construir seus enunciados, essa dificuldade parece que não as impedia de produzir oralmente, conforme podemos observar nos trechos dos diálogos a seguir:

{13} Cláudia: what what hotel in Belém is better?

J: what?

Cláudia: hotel in Belém is better?

J: is...??

Cláudia: better

J: better??

Cláudia: what hotel is mo::re...

[

J: oh better... tá tá better

Cláudia: more cheap more beautiful

J: the better hotel in Belém is...is Hilton

(Atividade do dia 20/04/05)

{14} K: you can... you can:: stay the ☺ Hilton hotel☺... agora é minha vez né?...eh:: how is the accommodation in the Hilton hotel?

Ana Paula: it is a really good accommodation

K: OK

Ana Paula: very good...hã:: is this hotel expensive?...is this hotel expensive?

W: I think...eh what time the Sagres hotel opens?

K: it is::...

Ana Paula; twenty four hours open

K: vinte e quatro horas? It is twenty four hours

W: or twenty four time for a day não é?

K: what are the foods in Belém?

Ana Paula: what?

K: eh...what are the foods in belém?

Ana Paula: uh... here we have vatapá:: maniçoba eh:: tacacá:: tucupi::

W: açaí com tapioca ☺

(Atividade do dia 20/04/05)

Conforme podemos observar nos exemplos {13}, de Cláudia, e {14}, de Ana Paula, as participantes não demonstraram dificuldades em dar prosseguimento na conversação. Apesar do turno das participantes não ser longo, as mesmas conseguem mantê-lo, como é o caso de Cláudia, e conseguem tomá-lo, como é o caso de Ana Paula. Podemos dizer, conforme Richards (1992), que as duas participantes são bastante colaborativas no processo conversacional.

Ao contrário das demais participantes, Patrícia e Beatriz não declararam nenhuma facilidade em relação à sua produção oral. Isto, talvez, possa ser explicado pelo fato de as mesmas não assumirem responsabilidades no processo de aprendizagem e, portanto, reconhecerem apenas suas dificuldades. Patrícia, por exemplo, declarou que ela e a turma têm um baixo nível de produção oral da língua estrangeira, assim sua percepção de aprendiz parece comprometida levando-a a não reconhecer nenhuma facilidade neste sentido.

#### **3.1.4. Razões para falar mais o inglês na sala de aula**

Além das dificuldades e das facilidades, as participantes também declararam algumas razões para utilizar mais o inglês em sala de aula. Observo que as razões mencionadas pelas participantes favorecem uma compreensão melhor de suas atitudes de aprendiz com relação à produção oral. Também favorecem a conscientização por parte das participantes com relação ao

contexto de sala de aula, uma vez que este possa ser o único espaço para a prática da língua para a maioria dos aprendizes. Essas questões estão ilustradas no Quadro 3.4, a seguir:

	Interação com o/a professor/a	Prática da pronúncia	Homogeneidade no nível lingüístico da turma	Possibilidade de ser corrigida
Patrícia			X	
Daniela		X		
Lena				
Cláudia				
Beatriz			X	
Ana Paula	X			X
Simony				X

Quadro 3.4 – Razões para falar mais o inglês na sala de aula

De acordo com o Quadro 3.4, as participantes apresentaram razões diferentes para falar mais o inglês em sala de aula. Patrícia e Beatriz, por exemplo, disseram que se sentem mais à vontade para falar inglês na turma porque acreditam que se todos estão no mesmo nível ou próximos, ninguém poderá fazer julgamentos. A questão de todos na turma terem o mesmo nível lingüístico é considerada pelas participantes um aspecto positivo. Entretanto, observo um aspecto negativo quanto à homogeneidade. Beatriz, por exemplo, parece não se sentir tão confortável com essa questão, apesar de ter declarado que esse é um dos motivos que a faz falar mais o inglês em sala. O exemplo, a seguir, ilustra essa questão:

- {15} Beatriz [comentando sobre o nível da turma]: Eu não sei, porque, é assim, eu costumo muito, se eu sei pouco né eu fico com aquele que sabe um pouquinho mais que é pra eu aprender mais. Aí quando eu fico com aquele que sabe menos eu já não avanço nada porque eu estou preocupada com o que ele não sabe, porque coisas mínimas que eu sei ele não sabe (...)  
(Entrevista)

Outro aspecto importante quanto à homogeneidade é que Patrícia havia mencionado anteriormente, no exemplo {1}, que ela e alguns de seus colegas não se encontravam no mesmo nível lingüístico de outros colegas da turma. Contudo, a participante declarou que essa era uma das razões para falar mais inglês em sala de aula. Talvez, ao contrário de Beatriz, conforme sua fala em {15}, Patrícia sentia-se mais à vontade para falar inglês com aqueles colegas que estivessem no mesmo nível que ela.

Daniela, que disse ter dificuldades com a pronúncia, declarou que a sala de aula é o momento ideal para praticar a pronúncia com os colegas. Ana Paula e Simony admitem que falar inglês na sala facilita a correção de seus erros, principalmente por parte do professor. Como mencionado anteriormente, parece que a correção no nível da forma faz-se necessária para as participantes porque elas parecem sentir-se inseguras quanto à sua própria produção e, talvez isto as impeça de ter uma produção mais satisfatória. Para Richards e Lockhart (1996), a correção pode ajudar os aprendizes de língua a aumentarem sua motivação e a construir um ambiente de sala de aula mais colaborativo. Além disso, Ana Paula afirma que gosta de interagir com a professora, sempre procurando responder ou perguntar em inglês, conforme mostra o exemplo a seguir:

{16} Ana Paula [comentário da professora sobre sua atuação em sala de aula]: Hoje, Ana Paula pediu confirmação em inglês sobre o que a professora havia explicado para a turma.  
(Notas de campo – 22/04/05)

Lena e Cláudia não declararam nenhuma razão para usar mais o inglês em sala de aula. Lena afirma que não tem preferência desde que ela possa fazer-se entender e poder ser entendida. Cláudia afirma que prefere falar inglês fora do ambiente da sala de aula porque os colegas, muitas

vezes, não percebem seus erros e, por isso, não a corrigem. Essa questão levantada por Cláudia, nos remete à questão da homogeneidade, mencionada anteriormente por Patrícia e Beatriz. Para Patrícia e Beatriz, esse aspecto é positivo, entretanto, para Cláudia, esse aspecto parece ser negativo. Para a participante, a correção é uma necessidade, pois ela parece sentir-se mais segura com sua produção mediante a existência da correção, conforme podemos observar no exemplo a seguir:

{17} Cláudia [comentando sobre a correção dos colegas em sala de aula]: Eu acho muito bom revisar as aulas com o colega só que nem sempre eles te dão o retorno, por exemplo, eu pegava ☺ o J☺, eu gostava de conversar com ele, eu achava que era mais positivo, assim, porque alguém está analisando a tua pronúncia ou quando tu falas e a outra pessoa entende é bem legal... só que nem todo mundo consegue te dizer quando tu estás falando ou pronunciando uma palavra errada. Então, lá em casa eu costumo conversar com meu irmão, com minha mãe e, às vezes meu irmão entende e me explica se está certo ou não. (Entrevista)

### **3.1.5. Estratégias de Aprendizagem Utilizadas pelas Participantes**

A partir da análise do questionário inicial e das gravações identifiquei algumas estratégias de aprendizagem já utilizadas pelas participantes, conforme o Quadro 3.5, a seguir:

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P A U L A	S I M O N Y
Faço comparações entre a L1 e L2				X		X	
Gosto de imitar a pronúncia dos personagens nos filmes		X					
Crio meus próprios diálogos			X	X		X	
Tento imitar a minha professora					X		
Utilizo a repetição para fixar novas expressões em inglês e treinar a pronúncia		X					X
Converso comigo mesma						X	
Leio textos em voz alta						X	
Procuo conversar em inglês com outras pessoas			X	X		X	X
Tento utilizar as expressões aprendidas em outros contextos				X			
Utilizo a L1 para pedir esclarecimentos ou fazer comentários	X	X		X			
Peço esclarecimentos ao colega para dizer uma palavra em inglês		X		X			
Traduzo a palavra para procurar entendê-la		X		X			
Repito a palavra para corrigir a pronúncia		X					
Utilizo afirmações positivas para promover o auto-encorajamento	X						

Quadro 3.5 – Estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes antes da instrução

Conforme mostra o quadro acima, as participantes apresentaram um número variado de estratégias de aprendizagem para desenvolver suas habilidades de produção oral. Duas participantes disseram fazer comparações entre a L1 e a L2. Ambas as participantes parecem sentir-se mais segura ao falar inglês quando utilizam essa estratégia para aprender. Cláudia, por exemplo, procura comparar o que é dito em inglês com a maneira como é dito em português e, ainda, afirma que é muito difícil para ela construir suas frases em inglês sem comparar as duas línguas. A fala de Cláudia exemplifica essa questão, a seguir:

- {18} Cláudia [comentando sobre a aprendizagem no inglês]: Pra mim estudar inglês era como estudar português porque na nossa língua é de um jeito, assim, a posição do verbo, o sujeito, os adjetivos. Só que na língua estrangeira é diferente e outra coisa, não dá pra estudar inglês do jeito que a gente estuda português (...)  
(Entrevista)

A utilização da estratégia de comparação entre a L1 e a L2 deve-se pelo fato de a L1 dos aprendizes ser um dos conhecimentos existentes que eles possuem (Ellis, 1985) e, portanto, um dos recursos utilizados por eles para superar suas limitações na aprendizagem (Corder, 1978; Krashen, 1981 apud Ellis, 1985).

Outra estratégia declarada por Cláudia é a de criar diálogos tanto com outras pessoas como com ela própria. Por fim, a participante afirma que procura utilizar as expressões aprendidas nas lições do livro-texto que utiliza em outros contextos, conforme mostra o exemplo, a seguir:

- {19} Cláudia [comentando sobre a utilização de expressões formulaicas]: Quando uma pessoa chegava em casa aí eu falava com ela “*make yourself at home*”. Então, eu fazia assim na brincadeira. No trabalho, eu também procurava utilizar essas expressões, mas o pessoal achava engraçado☺ ficavam me encarnando.  
(Entrevista)

Conforme o Quadro 3.5, há três estratégias que parecem ser bastante utilizadas pela maioria das participantes. Elas são as estratégias de criar diálogos, de procurar conversar com outras pessoas e de utilizar a L1 para pedir esclarecimentos. Lena, por exemplo, disse criar seus próprios diálogos e procurar conversar em inglês com outras pessoas como, por exemplo, com sua mãe, irmão e amigos. É interessante observar que em sala de aula, Lena tem uma baixa produção oral, isto é, sua participação em sala é bastante limitada; quando está praticando a conversação com os colegas utiliza mais a L1 que a L2; e sua utilização de vocábulos em inglês é restrita. O exemplo, a seguir, ilustra essa questão:

- {20} Lena [comentário da professora sobre seu desempenho em sala]: Lena não fez nenhuma pergunta. Passou a aula inteira calada. Dirigia-se aos colegas, na maior parte do tempo, em português. Utiliza a L1 também para falar com a professora.  
(Notas de campo – 13/04/05)

Semelhante à Lena, Simony disse procurar conversar em inglês com outras pessoas fora do contexto institucional. Segundo a participante, suas interações fora de sala de aula ocorrem no contexto familiar, com simples cumprimentos do tipo “hi”, “good morning”. Entretanto, a participante parece encontrar muita dificuldade para se expressar em público. Ela mostra-se nervosa quando solicitada para responder a alguma pergunta diante dos colegas, em sala de aula. Simony, que declarou ter dificuldades também com sua pronúncia, parecia muito constrangida e nervosa quando precisava falar uma palavra que lhe parecia difícil pronunciar. A fala de Simony, a seguir, exemplifica essa questão:

- {21} Simony [comentando sobre sua dificuldade para falar]: (...) a minha dificuldade de falar, de estruturar, de montar as perguntas, né, sempre foi grande e quando eu via os colegas conversando, eu me perguntava, por que que eles conseguem conversar daquela maneira? E o que falta pra eu chegar ao ponto do colega? Por que que o colega consegue falar e eles conseguem se entender naquele momento? Por que eu não consigo? Era sempre muito tenso pra mim saber que eu ia pra aula de inglês, (...) que eu ia ter que falar, que eu ia ter que me concentrar por duas horas seguidas ((a partir daqui a aluna começa a falar com um tom de voz mais baixo)). E se eu não entendesse, se eu não falasse e, se eu não conseguisse fazer a atividade, se eu ficasse pra trás. Essa parte das emoções sempre foram muito complicadas pra mim.  
(Entrevista)

A fala de Simony {21} ilustra outra questão não mencionada pela participante que é sua dificuldade com a construção e organização das frases. Como podemos observar, essa dificuldade declarada pela participante pode dificultar sua interação com outras pessoas, especialmente fora do contexto institucional. Uma vez que a participante não apresenta uma produção oral



satisfatória em sala de aula, creio ser complicado considerar que Simony utilize a estratégia de procurar conversar com outras pessoas como ela afirma. Além disso, a própria participante afirmou que sua parte emocional é um aspecto negativo para sua produção oral. Essa afirmação de Simony pode nos mostrar que a participante precisa melhorar sua imagem enquanto aprendiz de língua.

As questões mencionadas por Simony corroboram as explicações de Dörnyei (2001) sobre as experiências negativas dos aprendizes de língua. Segundo o autor, os aprendizes tendem a apresentar uma opinião negativa de si mesmos e a diminuir seus esforços pelo fato de, em algum momento de sua aprendizagem, terem sido fortemente criticados ou corrigidos. Segundo Dörnyei (2001), essa atitude negativa inibe qualquer tentativa de produção por parte do aprendiz de língua. Concluo, assim, que a declaração de Simony sobre a utilização da estratégia de conversar com outras pessoas, pode ter sido um reflexo de sua vontade em, realmente, falar como seus colegas o fazem.

Beatriz declarou que sempre que pode tenta reproduzir em casa as atividades desenvolvidas em sala imitando a maneira como a professora as conduziu. Além disso, utiliza a tradução para facilitar sua compreensão quando está conversando em inglês. A utilização da estratégia de imitação das atividades com base na atuação da professora pode demonstrar que Beatriz procura um modelo que lhe seja confiável e disponível para facilitar sua aprendizagem. Dessa forma, a participante explicita uma necessidade de interagir a partir de um contexto compartilhado, neste caso, a sala de aula, que é comum ao professor e aos aprendizes (Edwards e Mercer, 1987 apud Moita Lopes, 2005). Isto confirma a idéia de que o conhecimento é uma construção social (Moita Lopes, 2005).

É válido mencionar que Daniela, Cláudia e Ana Paula foram as participantes que apresentaram um repertório mais variado de estratégias de aprendizagem. Segundo Oxford

(1990), aprendizes proficientes tendem a utilizar um número variado de estratégias de aprendizagem. Entretanto, observo que Daniela é uma das participantes menos proficientes.

Após comentar as estratégias utilizadas pelas participantes, decidi agrupá-las, de acordo com a categorização de Oxford (1990), com o objetivo de verificar a existência de alguma estratégia que não tenha sido mencionada pela autora. Vejamos em seguida:

Estratégias Diretas		Estratégias Indiretas	
Cognitivas		Metacognitivas	
Praticar	[1] Gosto de imitar a pronúncia dos personagens nos filmes; [2] Utilizo a repetição para fixar novas expressões em inglês, treinar ou corrigir a pronúncia; [3] Tento imitar a minha professora.	Organizar e planejar a aprendizagem	[11] Procuo conversar em inglês com outras pessoas.
Analisar e raciocinar	[4] Faço comparações entre a L1 e L2; [5] Traduzo		
Criar estruturas para <i>input</i> e <i>output</i>	[6] Crio meus próprios diálogos; [7] Converso comigo mesma; [8] Leio textos em voz alta.		
Compensatórias		Afetivas	
Superar as limitações na produção oral	[9] Utilizo a L1 para pedir esclarecimentos ou fazer comentários; [10] Peço ajuda aos colegas para dizer uma palavra em inglês.	Promover o auto-encorajamento	[12] Utilizo afirmações positivas.

Quadro 3.6 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem Declaradas pelas Participantes<sup>37</sup>, com base na Categorização de Oxford (1990)

Como demonstrado no Quadro 3.6, a maioria das estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes concentra-se no grupo das cognitivas, sendo que dentre essas estratégias

<sup>37</sup> As estratégias foram numeradas apenas para efeito de referência.

identifiquei duas que não aparecem na categorização de Oxford (1990), entretanto a própria autora observa que sua categorização não pretende ser exaustiva e que esta pode ser expandida. As duas estratégias são: [7] converso comigo mesma e [8] leio textos em voz alta. Essas estratégias foram consideradas de ordem cognitiva porque ambas também proporcionam oportunidades para *input* e *output*.

A estratégia – [3] tento imitar a minha professora – também não aparece na categorização de Oxford (1990). Considerei essa estratégia também como cognitiva porque a participante passa a imitar as ações da professora, gerando a repetição. Isto pode ser observado na fala de Beatriz, a seguir:

{22} Beatriz [comentando sobre a utilização da estratégia]: (...) assim, eu procurava chegar em casa e fazer as atividades exatamente do jeito que a professora fazia em sala. E dava certo.  
(Entrevista)

Observou-se, no Quadro 3.6, que os grupos de estratégias metacognitivas e afetivas são pouco utilizadas pelas participantes. Além disso, nenhuma delas mencionou a utilização de estratégias sociais.

Com relação à utilização máxima de estratégias cognitivas, Williams e Burden (1997) explicam que os aprendizes, ao se confrontarem com uma tarefa de aprendizagem, têm uma variedade de recursos a seu dispor podendo fazer uso deles de diferentes maneiras. Contudo, os autores ressaltam que, em geral, as estratégias cognitivas têm sido o único recurso disponibilizado para esses aprendizes. Assim, o Quadro 3.6 corrobora a observação desses autores de que a maioria das estratégias utilizadas pelas participantes é de ordem cognitiva. Acredito que a partir desse resultado é possível dizer que as participantes não utilizavam outros recursos para desenvolver sua habilidade de produção oral.

Após finalizar essa seção, passo à seção seguinte em que discutirei o processo de instrução de estratégias de aprendizagem.

### 3.2. A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DAS PARTICIPANTES

Conforme mencionei na Seção 2.7, o processo de instrução de estratégias de aprendizagem inicia-se a partir da primeira aplicação do *SILL*. Essa aplicação atenderia a outro objetivo – verificar quais as estratégias mais e menos frequentemente utilizadas pelas participantes para desenvolver sua habilidade de produção oral – e que não foram mencionadas no questionário inicial e observadas nas gravações. Essa análise me permitiu responder as seguintes perguntas de pesquisa: quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes com maior ou menor grau de frequência?

#### 3.2.1. Grupos de Estratégias de Aprendizagem Mais Utilizados

A partir da análise da primeira aplicação do *SILL* e com base na pontuação da média de frequência do mesmo, passo a ilustrar os grupos de estratégias mais utilizados pelas participantes, conforme a Tabela 3.1, a seguir.

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
Patrícia	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Daniela	-----	-----	-----	-----	3,5	3,6
Lena	-----	3,7	3,6	3,7	4,0	3,6
Cláudia	-----	-----	-----	-----	3,5	4,0
Beatriz	-----	3,6	-----	-----	-----	3,6
Ana Paula	-----	4,0	-----	-----	3,7	-----
Simony	-----	3,5	-----	3,6	-----	-----

Tabela 3.1 – Grupos de Estratégias de Aprendizagem mais utilizados

Conforme o resultado demonstrado na Tabela 3.1, os grupos de estratégias mais utilizados pelas participantes foram os Grupos B (utilização de uma variedade de processos mentais), E (gerenciamento de suas emoções) e F (aprendizagem cooperativa). Lena, Beatriz, Ana Paula e Simony declararam utilizar mais o Grupo B. Daniela, Lena, Cláudia e Ana Paula declararam que utilizavam mais o Grupo E. O Grupo F parece ter sido bastante utilizado por Daniela, Lena, Cláudia e Beatriz. Como podemos observar, Lena declarou utilizar três dos grupos evidenciados. Beatriz, Ana Paula e Cláudia, por sua vez, demonstraram que utilizavam dois desses grupos. Simony demonstrou utilizar apenas um deles. Patrícia, entretanto, não demonstrou em seu resultado nenhum grupo de estratégias mais utilizado. Sua média de utilização de estratégias variou de 2,5 a 3,2 (às vezes utilizo), o que pode significar que a participante utilizava essas estratégias de forma irregular, demonstrando que não há evidências de um padrão de frequência, conforme o critério estabelecido para a análise.

É interessante retomar o resultado do Quadro 3.6, em que o grupo de estratégias mais utilizado pelas participantes foi o das cognitivas, que corresponde ao Grupo B do *SILL*. O grupo das estratégias metacognitivas e afetivas, por sua vez, apresentaram um número não muito variado de estratégias utilizadas pelas participantes naquele primeiro momento. Apesar de o

grupo das estratégias sociais não ter sido mencionado pelas participantes no questionário inicial, esse grupo foi bastante evidenciado pela maioria delas nesse primeiro resultado do *SILL*.

O resultado da Tabela 3.1 confirma, em parte, o resultado obtido no questionário inicial, posto que as participantes, em sua maioria, apontaram que utilizavam muito mais o grupo das estratégias cognitivas que das metacognitivas. Contudo, a evidência de que as estratégias do Grupo E (gerenciamento das emoções) e do Grupo F (aprendizagem cooperativa) eram bastante utilizados pelas participantes, nos leva a acreditar que esses grupos tenham sido evidenciados pelas participantes em função de as mesmas terem tomado consciência da existência das estratégias sociais e afetivas a partir do momento que responderam ao *SILL*.

O fato de as estratégias cognitivas terem sido mais evidenciadas nesse primeiro momento pode justificar-se pelo fato de os aprendizes de língua terem vivenciado por muito tempo um ensino mais tradicional, em que seu papel de aprendiz era menos ativo na aprendizagem. Em outras palavras, eles costumavam utilizar mais as estratégias cognitivas devido a sua condição passiva no processo de ensino e aprendizagem, o que, segundo Williams e Burden (1997), tem sido, durante muito tempo, o único recurso disponibilizado a eles para desenvolverem suas capacidades.

Para detalhar esse resultado, discutirei, a seguir, em cada um dos grupos, as estratégias mais utilizadas.

#### 3.2.1.1. Sub-estratégias de Aprendizagem Mais Utilizadas Pelas Participantes

Como mencionado anteriormente, as participantes demonstraram utilizar mais frequentemente o grupo das estratégias cognitivas, afetivas e sociais. Entretanto, verifiquei que nos Grupos A (utilização máxima da capacidade de memória), C (compensação pela falta de

conhecimento) e D (organização e avaliação da aprendizagem), que não foram identificados como os mais freqüentemente utilizados, as participantes demonstraram utilizar bastante algumas das sub-estratégias desses grupos. Assim, discutirei as sub-estratégias mais utilizadas em todos os grupos, conforme mostram os dados. Essa identificação permitirá avaliar as mudanças ocorridas na freqüência de uso das estratégias. Com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão, apresentarei, a seguir, cada grupo com as respectivas sub-estratégias separadamente.

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P A U L A	S I M O N Y
[2] Relaciono o som de uma palavra nova em inglês com sua imagem para me ajudar a lembrá-la;	X		X		X		X
[3] Lembro de uma nova palavra em inglês ao fazer uma imagem mental da situação em que ela poderia ser utilizada	X	X			X	X	

Quadro 3.7 – Sub-Estratégias de Aprendizagem mais Utilizadas no Grupo A

Conforme demonstrado no quadro acima, no Grupo A (utilização máxima da capacidade de memória) as sub-estratégias [2] e [3] foram mencionadas por Patrícia e Beatriz como a mais freqüentemente utilizada. Lena e Simony declararam utilizar com mais freqüência apenas a sub-estratégia [2] e Daniela e Ana Paula declararam utilizar apenas a sub-estratégia [3] com mais frequência. Retomando o resultado demonstrado na Tabela 3.1, podemos observar que todas as participantes teriam demonstrado utilizar esse grupo de estratégias com pouca freqüência, no entanto, declararam utilizar duas sub-estratégias desse grupo com mais freqüência.

Vejamos, em seguida, o resultado obtido no Grupo B (utilização de uma variedade de processos mentais).

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P A U L A	S I M O N Y
[6] Repito palavras novas em inglês várias vezes	X	X		X	X	X	X
[7] Tento imitar o modo de falar dos personagens de filmes em inglês	X		X	X	X	X	X
[8] Procuo praticar sons, palavras ou frases do inglês que parecem difíceis para mim		X	X	X	X	X	X

Quadro 3.8 – Sub-Estratégias de Aprendizagem mais Utilizadas no Grupo B

De acordo com o resultado demonstrado no Quadro 3.8, no Grupo B (utilização de uma variedade de processos mentais), as sub-estratégias [6], [7] e [8] são as mais freqüentemente utilizadas pela maioria das participantes. Com relação à sub-estratégia [6], Patrícia e Simony, por exemplo, disseram utilizá-la com muita freqüência, pois as participantes declararam ter muita dificuldade com a questão da memória. Os exemplos, a seguir, ilustram essa questão:

{23} Patrícia [comentando sobre o que faz pra não esquecer uma palavra nova]: (...) eu não consigo memorizar facilmente. Essa é uma dificuldade imensa pra mim. E as minhas maiores limitações são de vocabulários e são muito sérias. Então, quando eu não conheço as palavras eu faço repetições, eu repito, repito a palavra até eu fixá-la.  
(Entrevista)

{24} Simony [comentando sobre o que faz para não esquecer uma palavra nova]: sempre que eu tenho que utilizar uma palavra ou expressão que é nova pra mim, eu tenho que repetir aquilo várias vezes, até fixar, mesmo. Essa coisa de lembrar na hora que tem de falar é muito difícil pra mim.  
(Entrevista)



As falas {23} e {24}, mencionadas anteriormente, demonstram que as participantes procuravam exercitar sua dificuldade com a memorização de novos itens de vocabulários através do uso da estratégia cognitiva de repetição.

Com relação à sub-estratégia [7], Daniela, por exemplo, explicitou em seu questionário inicial que para praticar a pronúncia procurava imitar a maneira que os personagens falavam nos filmes. Apesar de a participante ter declarado que utilizava essa estratégia, o resultado do *SILL* nos mostra que a participante a utilizava com uma baixa frequência, conforme veremos mais adiante.

Como demonstrado no Quadro 3.8, a sub-estratégia [8] – procuro praticar sons, palavras e ou frases do inglês que parecem difíceis pra mim – era bastante utilizada por quase todas as participantes. Beatriz, por exemplo, disse que procurava praticar palavras com sons difíceis com o auxílio do dicionário. O exemplo, a seguir, ilustra essa questão:

{25} Beatriz [comentando sobre a utilização da sub-estratégia [8]]: (...) eu tenho uma dificuldade de pronunciar alguns sons, assim, quando eu tenho que usar uma palavra que tem sons diferentes, que parece complicado pra mim, então, eu verifico no dicionário pra ver se realmente tem alguma coisa parecida, aí, eu tento pronunciar aquela palavra (...)  
(Entrevista)

De modo geral, o Grupo B (utilização de uma variedade de processos mentais) foi declarado como o mais frequentemente utilizado pelas participantes para desenvolver sua produção oral, o que confirma o ponto de vista de Williams e Burden (1997), mencionado anteriormente.

Vejamos, em seguida, o resultado obtido no Grupo C (compensação pela falta de conhecimento).

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P A U L A	S I M O N Y
[15] Quando não consigo lembrar de uma palavra durante uma conversa em inglês eu uso gestos.	X		X	X			X

Quadro 3.9 – Sub-estratégias de Aprendizagem mais Utilizadas no Grupo C

Como demonstrado no Quadro 3.9, no Grupo C, a sub-estratégia que mais foi destacada pelas participantes foi a [15] – quando não consigo lembrar de uma palavra durante uma conversa em inglês eu uso gestos. Lena, por exemplo, foi uma das participantes que demonstrou ter muita dificuldade com sua produção oral e, em função disso, a participante procurava meios que a ajudassem a se expressar na língua estrangeira. A citação, a seguir, exemplifica essa situação:

- {26} Lena [comentário da professora-pesquisadora sobre a atuação de Lena em sala de aula]: Lena estava descrevendo sua cidade e utilizou as mãos para indicar a palavra *many* (muitos).  
(Notas de campo – 11/04/05)

Apesar de as participantes terem declarado que utilizavam a estratégia [15] com bastante frequência, observei que durante as atividades, de maneira geral, elas procuravam utilizar a L1 como estratégia, com muita frequência. Isto, geralmente, acontecia quando as participantes sentiam a necessidade de dizer uma palavra que não sabiam ou não lembravam naquele momento. Os exemplos, a seguir, ilustram essa questão:

- {27} Daniela: *Where can I get a good...?* Como é comida regional, como é?  
 Patrícia: Como é comida regional? Típica típica!  
 Daniela: Típica  
 B: é típico mesmo? Típic  
 Patrícia: típica vamos ver típico ((procuram a palavra no dicionário))  
 (Atividade do dia 20/04/05)

No exemplo {27}, podemos observar que Daniela utiliza a L1 pedindo ajuda ao colega para dizer a palavra ‘típica’, envolvendo os outros dois participantes na discussão. Na tentativa de buscar resolver a solução do problema, Patrícia recorre ao uso do dicionário, outra estratégia bastante utilizada pelas participantes. Essa atitude caracteriza a noção de *scaffolding* descrita por Wertsch (1979 apud Silva, 1999). Segundo o autor, o *scaffolding* funciona como um mecanismo interpessoal de apoio que se realiza em uma situação dialógica em que a contribuição de todos se faz necessária para o crescimento um do outro. Assim, o uso da língua materna supera a simples tradução de itens lingüísticos, uma vez que ela possibilita a construção do *scaffolding*, favorecendo a aprendizagem da L2 (Silva, 1999).

	P A R T Í C I P A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A A P R I L A	S I M O N Y
[31] Percebo meus erros quando estou falando em inglês e uso essa informação para me ajudar a aprender melhor;		X	X	X	X	X	X
[32] Presto atenção quando alguém está falando em inglês;		X	X	X	X	X	X
[33] Tento encontrar meios de ser um aprendiz cada vez melhor		X	X		X		X

Quadro 3.10 – Sub-estratégias de Aprendizagem mais Utilizadas no Grupo D

Apesar de o Grupo D (organização e avaliação da aprendizagem) não ter sido apontado como o mais utilizado, as participantes apresentaram um número variado de sub-estratégias desse grupo, conforme demonstrado no Quadro 3.10. Lena e Simony, por exemplo, mencionaram que utilizavam todas as sub-estratégias desse grupo.

As sub-estratégias apresentadas no Quadro 3.10 complementam as do Quadro 3.6. Isto demonstra que, apesar de as sub-estratégias desse grupo não estarem diretamente relacionadas com a produção oral, elas podem colaborar na aprendizagem das participantes proporcionando um resultado mais satisfatório, uma vez que a organização e a avaliação são necessárias para que os aprendizes de língua possam avançar em seus estudos.

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P A U L A	S I M O N Y
[39] Procuo relaxar nos momentos em que me sinto inseguro(a) quando estou falando inglês;			X	X	X	X	
[40] Encorajo a mim mesmo a falar em inglês mesmo quando tenho medo de cometer erros.			X	X		X	X

Quadro 3.11 – Sub-estratégias de Aprendizagem mais Utilizadas no Grupo E

O Grupo E (gerenciamento das emoções) também teve uma frequência alta de uso, como demonstrado na Tabela 3.1. Como demonstrado no quadro acima, duas sub-estratégias foram destacadas pelas participantes como as mais frequentemente utilizadas. Quatro delas informaram que utilizavam com bastante frequência a sub-estratégia [39], sendo que Lena, Cláudia e Ana Paula, também, informaram a utilização da sub-estratégia [40]. Beatriz informou que utilizava a sub-estratégia [39] com mais frequência. Simony, por sua vez, informou que utilizava a sub-

estratégia [40]. Patrícia e Daniela informaram uma frequência baixa de uso dessas sub-estratégias. No entanto, observou-se que Patrícia parece utilizar a sub-estratégia [40] com mais frequência. As citações, a seguir, exemplificam essa questão:

{28} Patrícia [comentando a utilização da sub-estratégia [40]]: Toda vez que eu consigo dizer uma palavra ou frase, eu digo: ‘bom contei um ponto positivo a meu favor’, e eu passo a massagear o meu ego justamente porque eu tô conseguindo.  
(Entrevista)

{29} Patrícia: how many shops in Belém? É... isso aí... é...  
B: there are two shoppings  
(Atividade do dia 20/04/05)

Vejamos, em seguida, as sub-estratégias mais frequentemente utilizadas no Grupo F (aprendizagem cooperativa).

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P U L A	S I M O N Y
[45] Caso não entenda alguma coisa quando estou conversando com alguém em inglês, peço para a outra pessoa falar mais devagar ou repetir;	X	X	X	X	X		X
[46] Peço que meus colegas ou meu professor, sempre que necessário, corrijam meus erros quando estiver falando.		X	X	X	X	X	

Quadro 3.12– Sub-estratégias de Aprendizagem mais Utilizadas no Grupo F

Como demonstrado no Quadro 3.12, no Grupo F, quase todas as participantes informaram utilizar as sub-estratégias desse grupo com muita frequência. Ana Paula, entretanto, informou que utilizava pouco a sub-estratégia [45]. Patrícia e Simony, por sua vez, informaram que utilizavam a sub-estratégia [46] com pouca frequência.

As sub-estratégias desse grupo parecem ser de grande importância para o sucesso da aprendizagem das participantes, uma vez que se observou que essas sub-estratégias podem ser consideradas como estruturas de apoio ou *scaffolding* na construção do conhecimento, mencionado anteriormente. No caso da sub-estratégia [45], as participantes, geralmente, a utilizavam quando estavam interagindo com outros colegas que consideravam mais proficientes. A sub-estratégia [46], ao contrário, parecia ser mais frequentemente utilizada na interação com o professor. Os exemplos, a seguir, ilustram essa questão:

{30} J: what what hotel in Belém is better?  
Cláudia: what?  
J: hotel in Belém is better?  
Cláudia: is...??  
J: better  
Cláudia: better??  
J: what hotel is mo::re...  
Cláudia: oh better... tá tá better  
J: more cheap more beautiful  
Cláudia: the better hotel in Belém is...is Hilton  
(Atividade do dia 20/04/05)

{31} Ana Paula [comentando sobre a sub-estratégia de pedir para ser corrigida]: sempre que tenho alguma dúvida quanto a pronúncia de uma palavra eu peço ajuda ao meu professor. (Entrevista)

No exemplo {30}, mencionado anteriormente, Cláudia pede para o colega J repetir a pergunta para que a participante possa entender o que está sendo perguntado. Cláudia precisou pedir ajuda mais de uma vez, até que seu colega utilizasse outra forma de fazê-la entender o que

estava sendo perguntado. No exemplo {31}, Ana Paula declarou que recorre ao professor sempre que precisa esclarecer a pronúncia de uma palavra. Essa atitude de Ana Paula demonstra que a participante parece confiar mais na correção do professor do que na de seus colegas. Silva (1999, p. 45) explica, a partir de Wood, Bruner e Ross (1976), que esse fato pode ser também interpretado “como evidência de sua pouca habilidade de minimizar sua ansiedade durante a busca de solução para o problema levantado”. Assim, para a participante é mais seguro e rápido recorrer imediatamente ao professor para obter a resposta pretendida.

Após descrever os grupos de estratégias mais utilizados, apresento na próxima seção os grupos menos utilizados.

### 3.2.2. Grupos de Estratégias Menos Utilizados

Conforme mencionado anteriormente, a análise da primeira aplicação do *SILL* permitiu também identificar os grupos de estratégias menos frequentemente utilizados pelas participantes. A partir da identificação desses grupos, as participantes tiveram de escolher as sub-estratégias que gostariam de praticar durante a instrução. Discutirei as sub-estratégias mais adiante.

O resultado da análise dos grupos de estratégias menos frequentemente utilizados pelas participantes encontra-se ilustrado na Tabela 3.2, a seguir.

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Grupo F
Patrícia	3,0	2,7	2,5	3,1	3,0	3,2
Daniela	2,6	3,2	1,8	3,4	-----	-----
Lena	2,8	-----	-----	-----	-----	-----
Cláudia	2,8	3,0	2,5	2,3	-----	-----
Beatriz	3,2	-----	2,6	3,1	2,7	-----
Ana Paula	2,8	-----	2,8	3,3	-----	3,4
Simony	3,4	-----	2,0	-----	3,0	2,8

Tabela 3.2 – Grupos de Estratégias de Aprendizagem menos Utilizados

De acordo com o resultado demonstrado na tabela acima, a média de frequência de utilização dos grupos ficou abaixo de 3,4 (às vezes utilizo), o que caracteriza uma baixa frequência de utilização desses grupos. Conforme mencionado anteriormente, essa média pode indicar que não há uma regularidade na utilização desses grupos, dificultando, assim, a percepção das participantes em relação à utilização dessas estratégias.

Observa-se que dentre os grupos de estratégias menos utilizados, mencionados pelas participantes, os Grupos A (utilização máxima da capacidade de memória), C (compensação pela falta de conhecimento) e D (aprendizagem cooperativa) tiveram menor média de frequência de uso. Em seguida discutirei cada um desses grupos.

Como demonstrado na Tabela 3.2, o Grupo A (utilização máxima da capacidade de memória) foi declarado como um dos menos frequentemente utilizado por todas as participantes. Segundo Oxford (1990), os aprendizes de língua não têm o hábito de relatar o uso das estratégias desse grupo, o que pode evidenciar que elas ainda sejam pouco exploradas por eles. Segundo a autora, esse fato pode ser resultado da falta de conscientização desses aprendizes em relação à frequência com que eles empregam essas estratégias. Ana Paula, por exemplo, declarou que sua dificuldade com a memorização era muito grande e que não tinha o hábito de praticá-la. A fala da participante, a seguir, ilustra essa questão:

{32} Ana Paula: (...) Eu nunca fui muito boa de memória e eu praticamente não a usava.  
(Entrevista)

A fala {31} da participante confirma as observações de Oxford (1990) no que se refere à percepção dos aprendizes de língua na utilização da memória para aprender.



O Grupo C (compensação pela falta de conhecimento) foi também mencionado como um dos menos frequentemente utilizado pelas participantes. Seis das participantes demonstraram uma média de frequência baixa na utilização das estratégias desse grupo, variando de 1,8 a 2,8 (geralmente não utilizo e às vezes utilizo). Segundo Oxford (1990), os aprendizes menos proficientes demonstram certa inabilidade na utilização dessas estratégias e a autora acrescenta que esses mesmos aprendizes precisam desenvolvê-las muito mais que os mais proficientes, pois elas poderão ajudá-los a obter mais prática com vistas a utilizar a língua de maneira mais eficaz.

Com base nessas observações de Oxford (1990), dentre as participantes, Ana Paula é uma das que demonstra ser mais proficiente em sua produção oral. O exemplo, a seguir, ilustra essa questão:

- {33} Ana Paula: Where can I find a good hotel here in the city?  
W: eh:: eh:: in the...eh:: how can I say bairro?  
Ana Paula: Area, area  
W: In the area São Bráz in the Sagres hotel  
Ana Paula: OK thanks  
K: Agora ela pergunta e eu respondo  
W: eh...where can I stay?  
K: You can... you can:: stay the ☺ Hilton hotel☺... agora é minha vez né?...eh:: how is the accommodation in the Hilton hotel?  
Ana Paula: It is a really good accommodation  
K: OK  
Ana Paula: Very good...hã:: is this hotel expensive?...is this hotel expensive?  
(Atividade do dia 20/04/05)

No exemplo {33} podemos observar que Ana Paula não demonstra dificuldades em interagir com suas colegas, uma vez que ela é a que utiliza a L1 com menos frequência e procura expandir a conversação. Entretanto, o resultado da primeira aplicação do *SILL* nos mostrou que as estratégias de compensação são pouco utilizadas por ela, posto que a participante apresentou uma média de frequência de uso de 2,8. Contudo, observo que, mesmo que Ana Paula tenha

demonstrado uma frequência baixa de utilização desse grupo, a participante não precisa desenvolver as estratégias desse grupo, uma vez que ela já é proficiente.

O Grupo D (organização e avaliação da aprendizagem) também foi um dos grupos que apresentou uma baixa média de frequência das participantes. A média variou de 2,3 a 3,4 (às vezes utilizo) demonstrando que, apesar de as participantes utilizarem essas estratégias, sua frequência de uso poderia não colaborar para o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Segundo Williams e Burden (1997), o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo depende de alguns fatores tais como, as crenças que os aprendizes têm de si mesmos, seus sentimentos, sua motivação, etc. Esses fatores podem afetar negativamente a construção do conhecimento metacognitivo. Assim, retomando as impressões apresentadas pelas participantes a respeito de sua produção oral, pudemos observar que Daniela, Cláudia, Ana Paula e Simony declararam que sua produção era regular. Patrícia, Lena e Beatriz, por sua vez, declararam sua produção como insuficiente. Essa auto-avaliação das participantes pode demonstrar que elas poderiam estar se sentindo desmotivadas em relação à sua aprendizagem. Em função disso, as participantes parecem ter encontrado dificuldades para organizar e avaliar sua aprendizagem comprometendo o desenvolvimento de sua produção oral. Ainda, segundo Williams e Burden (1997), os aprendizes de língua precisam ser capazes de ativar seu conhecimento metacognitivo ao se depararem diante de uma dificuldade de aprendizagem. Assim, os dados nos revelam que a baixa frequência de uso do Grupo D (organizar e avaliar a aprendizagem) pelas participantes demonstrou uma necessidade de melhorar a utilização das estratégias desse grupo.

Para detalhar esse resultado, discutirei, a seguir, em cada um dos grupos, as sub-estratégias menos frequentemente utilizadas pelas participantes.

### 3.2.2.1. Sub-Estratégias Menos Utilizadas Pelas Participantes

Conforme mencionado anteriormente, as participantes declararam utilizar menos freqüentemente o grupo das estratégias mnemônicas, compensatórias e metacognitivas. Assim, discutirei somente as sub-estratégias menos freqüentemente utilizadas nesses grupos, haja vista que essa discussão permitirá avaliar as mudanças ocorridas na freqüência de uso das estratégias. Além disso, a escolha das estratégias para a realização da instrução foi decorrente do resultado obtido na identificação dos grupos menos freqüentemente utilizados. Com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão, apresentarei, a seguir, os três grupos com as respectivas sub-estratégias, separadamente.

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C E L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P A U L A	S I M O N Y
[5] Utilizo rimas para lembrar de palavras novas em inglês.	X	X	X	X	X	X	X

Quadro 3.13 – Sub-estratégias menos freqüentemente utilizadas no Grupo A

Como demonstrado no quadro acima, no Grupo A (utilização máxima da capacidade de memória), a sub-estratégia com menor freqüência de utilização foi a [5]. Todas as participantes mencionaram que nunca a utilizaram para desenvolver sua habilidade de produção oral. Segundo minhas observações, feitas em notas de campo, os alunos da turma sentiram-se constrangidos ao utilizar esses versinhos em sala de aula, porque parece que isso os fez se sentirem infantilizados com essa prática.

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P A U L A	S I M O N Y
[24] Para entender palavras desconhecidas em inglês, eu tento adivinhar seus significados;	X	X		X	X	X	X

Quadro 3.14 – Sub-estratégias menos freqüentemente utilizadas no Grupo C

No Grupo C (compensação pela falta de conhecimento), conforme demonstrado no Quadro 3.14, a sub-estratégia menos freqüentemente utilizada pelas participantes foi a [24]. Lena foi a única que mencionou utilizar a sub-estratégia [24] com mais freqüência, contudo essa sub-estratégia não foi evidenciada na descrição das sub-estratégias mais freqüentemente utilizadas pelo fato de esta ter sido declarada apenas por uma das participantes.

	P A T R Í C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A N A P A U L A	S I M O N Y
[30] Tento encontrar várias formas de praticar meu inglês;	X	X	X	X	X		X
[34] Planejo meus horários para que eu possa ter tempo o bastante para treinar meu inglês;	X		X	X	X	X	
[36] Procuro por oportunidades para falar em inglês tanto quanto possível.		X		X	X		X

Quadro 3.15 – Sub-estratégias menos freqüentemente utilizadas no Grupo D

No Grupo D (organização e avaliação da aprendizagem), identifiquei três sub-estratégias com menor frequência de uso, conforme demonstra o quadro acima. Essas sub-estratégias pertencem ao grupo das estratégias metacognitivas e, portanto, estão indiretamente relacionadas à aprendizagem. Retomando a análise do questionário inicial, verifiquei que todas as participantes relataram que dedicam muito pouco tempo para treinar a oralidade. Neste caso, observei que, apesar de as participantes mencionarem que disponibilizam algum tempo para praticar sua habilidade de produção oral, essa prática parece não ser sistemática. Este fato pode justificar o resultado obtido no Quadro 3.15, em que as sub-estratégias [30] e [36] foram também apresentadas como menos frequentemente utilizadas pelas participantes. Assim, acredito que a falta de planejamento dos horários pode ser um dos fatores que não permitem o bom desenvolvimento da habilidade de produção oral das participantes.

Entretanto, como mencionado anteriormente, as participantes mencionaram que utilizavam quatro sub-estratégias do Grupo D (organização e avaliação da aprendizagem) com bastante frequência, apesar de esse grupo ter sido declarado como menos frequentemente utilizado. Ainda que as participantes tenham declarado que utilizavam um número razoável de sub-estratégias desse grupo, no geral, considerei a instrução das sub-estratégias [30] – tento encontrar várias formas de praticar meu inglês –, [34] – planejo meus horários para que eu possa ter tempo o bastante para treinar meu inglês – e [36] – procuro por oportunidades para falar em inglês tanto quanto possível – de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Em suma, os três grupos identificados como sendo os menos frequentemente utilizados, especialmente, o Grupo D, foram os grupos escolhidos para desenvolver a instrução de estratégias de aprendizagem.

Em seguida, discutirei os efeitos da instrução de estratégias de aprendizagem.

### **3.2.3. Efeitos da Instrução de Estratégias de Aprendizagem**

Como o objetivo desta dissertação foi o de verificar o efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da produção oral das participantes, após a instrução de estratégias houve uma segunda aplicação do *SILL*, com vistas a responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as possíveis modificações no repertório de estratégias utilizadas pelas participantes desta pesquisa? O resultado obtido permitiu estabelecer uma comparação entre a primeira e a segunda aplicação do *SILL*. Essa comparação possibilitou verificar mudanças no repertório de estratégias de aprendizagem, contudo não me permitiu observar mudanças no aspecto lingüístico. Assim, ao final do curso houve uma apresentação oral, com o objetivo de responder à outra pergunta de pesquisa: quais os possíveis benefícios que a instrução de estratégias de aprendizagem trouxe para as participantes? Assim, pude verificar as mudanças ocorridas em dois eixos diferentes: a ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento lingüístico na produção oral. A seguir, discutirei essas mudanças com alguns exemplos.

#### **3.2.3.1. Ampliação do Repertório de Estratégias de Aprendizagem**

Com o objetivo de explicar mais claramente a mudança ocorrida após a instrução de estratégias de aprendizagem, discutirei, a partir da análise da primeira e segunda aplicação do *SILL*, os grupos de estratégias de aprendizagem apresentando as sub-estratégias que passaram a ser utilizadas com mais frequência em cada um desses grupos, pelas participantes. Para

exemplificar essa mudança utilizarei trechos da entrevista e das gravações feitas durante a instrução. Ilustrarei, a seguir, a Tabela 3.3 demonstrando os dois resultados.

		P A T R I C I A	D A N I E L A	L E N A	C L Á U D I A	B E A T R I Z	A A P A U L A	S I M O N Y
GRUPO A	1ª aplicação do SILL	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	2ª aplicação do SILL	.....	3,6	3,4	.....	.....	.....	3,4
GRUPO B	1ª aplicação do SILL	.....	.....	3,7	.....	3,6	4,0	3,5
	2ª aplicação do SILL	.....	.....	4,0	4,2	.....	4,3	.....
GRUPO C	1ª aplicação do SILL	.....	.....	3,6	.....	.....	.....	.....
	2ª aplicação do SILL	3,5	.....	.....	3,6	.....	3,5	.....
GRUPO D	1ª aplicação do SILL	.....	.....	3,7	.....	.....	.....	3,6
	2ª aplicação do SILL	3,5	.....	4,3	3,5	.....	.....	3,5
GRUPO E	1ª aplicação do SILL	.....	3,5	4,0	3,5	.....	3,7	.....
	2ª aplicação do SILL	.....	.....	4,0	3,5	3,5	3,7	.....
GRUPO F	1ª aplicação do SILL	.....	3,6	3,6	4,0	3,6	.....	.....
	2ª aplicação do SILL	.....	4,0	4,6	3,6	.....	4,0	4,2

Tabela 3.3 – Comparação dos grupos de estratégias de aprendizagem mais freqüentemente utilizados na 1ª e 2ª aplicação do *SILL*<sup>38</sup>

Como demonstrado na Tabela 3.3, no resultado da primeira aplicação do *SILL*, os grupos que se destacaram entre as participantes foram os B (utilização de uma variedade de processos mentais), E (gerenciamento das emoções) e F (aprendizagem cooperativa). Na segunda aplicação observou-se que quatro das participantes passaram a utilizar o Grupo D (organização e avaliação da aprendizagem) com mais freqüência; três demonstraram utilizar mais o Grupo A e; outras três mencionaram utilizar o Grupo C com mais freqüência. Os Grupos E e F também continuaram a ser utilizados com bastante freqüência pelas participantes. Entretanto, em ambos os grupos,

<sup>38</sup> Os números representados na Tabela 3.3 correspondem à media alta de freqüência na utilização das estratégias de aprendizagem, conforme o Anexo (V).

houve uma diminuição na frequência de utilização das estratégias por parte de uma participante em cada um deles. Os dados também revelaram que houve um acréscimo na utilização desses dois grupos por parte de três participantes. Dessa forma, discutirei as mudanças ocorridas nos Grupos A, C, D, E e F.

Como demonstrado na Tabela 3.3, no resultado da primeira aplicação do *SILL*, todas as participantes declararam que utilizavam o Grupo A (utilização máxima da capacidade de memória) com pouca frequência. A sub-estratégia [5] – uso rimas para lembrar de palavras novas em inglês – foi mencionada por todas as participantes como sendo a menos frequentemente utilizada nesse grupo. Na segunda aplicação houve uma pequena, mas bastante significativa alteração. Três das participantes declararam utilizar esse grupo com mais frequência. Daniela e Beatriz, por exemplo, mencionaram que passaram a praticar mais a sub-estratégia [5]. As falas, a seguir, ilustram essa questão:

{34} Daniela: O que eu acho que contribuiu [comentando a melhora na sua produção oral] foi a estratégia de utilizar rimas porque eu comecei a lembrar dos sons, não de todos, mas de alguns (...)  
(Entrevista)

{35} Beatriz: Achei a questão das rimas bem interessante. Agora eu até tenho anotado umas outras lá que eu encontrei (...)  
(Entrevista)

Na fala de Daniela {34}, por exemplo, podemos observar que a participante passou a praticar com mais frequência essa sub-estratégia para trabalhar sua dificuldade com a pronúncia, que era um dos aspectos considerados de muita importância para ela, como mencionado anteriormente.



Três sub-estratégias que não haviam sido mencionadas pelas participantes tanto no quadro das mais utilizadas como no quadro das menos utilizadas parecem ter sido destacadas pelas participantes a partir da instrução. A sub-estratégia [2] – Uso palavras novas em inglês em frases diferentes para que eu possa lembrar delas –, por exemplo, parece ter passado a ser mais utilizada por Ana Paula, apesar de a participante ter evidenciado no resultado da segunda aplicação do *SILL* que ainda utilizava esse grupo com pouca frequência. Como mencionado anteriormente, a memória sempre foi um problema para a participante, entretanto a partir da instrução de estratégias de aprendizagem, Ana Paula afirma que passou a utilizar mais a sub-estratégia [2] do Grupo A (utilização máxima da capacidade de memória). O exemplo, a seguir, ilustra essa questão:

- {36} Ana Paula: (...) a utilização de uma palavra nova, por exemplo, se eu via a palavra uma vez, aí eu não usava mais. Eu não procurava usar, aí, quando eu queria lembrar já tinha esquecido, aí agora não, eu procuro inserir como tinha nas estratégias lá (referindo-se ao *SILL*), que as questões [referindo-se às declarações do inventário] agora até serviram como sugestões. Procuro utilizar uma palavra em frases em contextos diferentes pra poder me adaptar pra poder inserir a palavra no vocabulário, né, se não, não adianta. Eu passei a fazer isso (...)  
(Entrevista)

Como podemos observar na fala de Ana Paula {36}, a participante declara ter expandido seu repertório de estratégias a partir do conhecimento de outras estratégias sugeridas no *SILL*.

Outro caso semelhante ao de Ana Paula é o de Cláudia. Segundo a participante, com a instrução de estratégias, ela passou a utilizar com mais frequência a sub-estratégia [1] – examino e relaciono novos conteúdos à matéria já estudada – que também não havia sido mencionada anteriormente pelas participantes. A fala da participante, a seguir, ilustra essa questão:

{37} Cláudia: Cada parte do que a gente tinha visto na semana,,eu tentava comparar com que a gente tinha visto nos outros níveis (...)  
(Entrevista)

Ainda relacionado ao Grupo A (utilização máxima da capacidade de memória), outra estratégia que não havia sido mencionada anteriormente pelas participantes foi a [8] – procuro revisar os conteúdos das aulas com frequência –. Simony, por exemplo, mencionou que passou a utilizar mais essa sub-estratégia elevando a frequência de utilização desse grupo, conforme podemos observar no exemplo a seguir:

{38} Simony: Eu costumava ver os conteúdos somente em sala e ficava por isso mesmo, mas depois eu passei a acompanhar mais em casa esses assuntos que você dava em sala de aula.  
(Entrevista)

Observo que as sub-estratégias mnemônicas foram evidenciadas na segunda aplicação do *SILL* em função de elas terem sido trabalhadas, juntamente, com outras estratégias como, por exemplo, as metacognitivas, colaborando, assim, no desenvolvimento da produção oral das participantes. Oxford (1990) explica que devido à quantidade de informações que os aprendizes recebem torna-se difícil para eles focalizarem sua atenção na aprendizagem. Desse modo, os aprendizes somente serão capazes de focalizar melhor sua atenção quando passarem a utilizar de forma consciente as estratégias metacognitivas. Assim, concluo que a partir da realização sistemática das atividades propostas, as participantes tiveram a oportunidade de gerenciar melhor a utilização das estratégias menos perceptíveis para elas, neste caso refiro-me às sub-estratégias do Grupo A.

Como demonstrado na Tabela 3.3, na primeira aplicação do *SILL*, observou-se que apenas uma das participantes declarou utilizar o Grupo C (compensação pela falta de conhecimento) com frequência. Entretanto, na segunda aplicação, três delas declararam que passaram a utilizar esse grupo com mais frequência. A sub-estratégia [24] – para entender palavras desconhecidas em inglês, eu tento adivinhar seus significados – que havia sido mencionada como sendo menos frequentemente utilizada pelas participantes, passou a ser utilizada por quatro das participantes. O comentário de Cláudia, a seguir, exemplifica essa questão:

{39} Cláudia: (...) É eu comecei a fazer mais inferências né (...)  
(Entrevista)

Na primeira aplicação do *SILL*, o Grupo D (organização e avaliação da aprendizagem), foi destacado como menos frequentemente utilizado por cinco das participantes, Entretanto, na segunda aplicação notou-se um crescimento na utilização das estratégias desse grupo por parte de quatro participantes. Patrícia, por exemplo, demonstrou um avanço na segunda aplicação declarando a utilização de duas sub-estratégias desse grupo, conforme veremos nos exemplos, a seguir:

{40} Patrícia: (...) eu comecei a ouvir as fitas (...) eu passei a assistir filmes primeiro ele legendado depois ele sem a legenda e depois discutir eh:: o que eu entendi sem a legenda e comecei a comprar uns/os cds e dvds e:: assistir em casa tantas vezes quantas forem necessárias pra poder discutir o assunto (...).  
(Entrevista)

A evidência de que houve uma expansão na utilização das estratégias é perceptível no exemplo {40} quando Patrícia comenta a sub-estratégia [30] – tento encontrar várias formas de usar meu inglês –. Quando a participante relata que começou a desenvolver outras atividades para

tentar melhorar sua produção oral, ela parece ter se conscientizado de que, talvez, não estivesse utilizando as estratégias adequadamente.

Outra sub-estratégia destacada por Patrícia no Grupo D foi a [38] – faço reflexões sobre meu desempenho na produção oral em inglês – , conforme podemos observar em sua fala, a seguir:

{41} Patrícia: (...) Eu não conseguia falar (...) eu melhorei bastante, é claro, que eu ainda não tô no meio, eu sei que eu ainda não tô no meio. Ainda preciso caminhar mais pra atingir o meio. Eu estou na ante sala do meio, digamos assim, mas, eu já evolui bastante. Eu já tenho menos agonia menos preocupação menos nervoso e menos insegurança eu tinha tudo isso.  
(Entrevista)

Observo que a sub-estratégia [38] está diretamente relacionada à [30], uma vez que seria necessário que Patrícia refletisse sobre sua produção oral para poder fazer suas próprias escolhas sobre a melhor maneira de desenvolvê-la. Acho interessante mencionar que outro benefício da instrução de estratégias de aprendizagem, além da aprendizagem de novas estratégias, foi a conscientização da participante sobre seu processo de aprendizagem. O exemplo, a seguir, ilustra essa questão:

{42} Patrícia: (...) melhorei, mas isso aqui (referindo-se ao resultado do *SILL*) não reflete. Eu melhorei um pouco, eu não melhorei tanto (...)  
(Entrevista)

De acordo com o resultado demonstrado na Tabela 3.3, o Grupo E (gerenciamento das emoções) foi mencionado pelas participantes como mais frequentemente utilizado na primeira e na segunda aplicação do *SILL*. Três das participantes passaram a utilizar a sub-estratégia [40] – encorajo a mim mesmo a falar inglês mesmo quando tenho medo de cometer erros – e quatro

demonstraram utilizar a sub-estratégia [44] – converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou falando inglês – com mais frequência a partir da instrução de estratégias, de acordo com o resultado da segunda aplicação do *SILL*. Creio ser importante mencionar que na primeira aplicação do *SILL*, a sub-estratégia [39] – procuro relaxar nos momentos em que me sinto inseguro (a) quando estou falando inglês – havia sido mencionada pelas participantes como mais frequentemente utilizada. Contudo, essa sub-estratégia deixou de ser mencionada pelas participantes no resultado da segunda aplicação do *SILL*. Uma explicação possível para essa mudança deve-se pelo fato de as participantes terem feito a maior parte das tarefas em grupo. Ao desenvolver trabalhos em grupo, as participantes tiveram a oportunidade de trabalhar sua insegurança buscando no colega o apoio necessário diminuindo a ansiedade ao tentar expressar-se em inglês, contribuindo para a ampliação das possibilidades de gerenciamento de suas emoções.

Como resultado desse compartilhamento da ansiedade, as participantes parecem ter se sentido mais auto-confiantes. Assim, parece ter havido um maior desenvolvimento das estratégias de auto-encorajamento. Vejamos, a seguir, essas questões nas falas das próprias participantes:

{43} Patrícia [comentando a sub-estratégia [40]]: (...) Eu vou falar, tá errado, eu sei que tá errado. Eu não tenho certeza como é a pronúncia mas eu falo de qualquer maneira porque eu sei que alguém vai me corrigir ou a professora ou os colegas (...).  
(Entrevista)

{44} Beatriz [comentando a sub-estratégia [40]]: (...) Deixa eu falar do meu jeito. Certo ou errado, mas eu construo do meu jeito (...).  
(Entrevista)

- {45} Daniela [comentando a sub-estratégia [40]]: (...) Eu fui bem espontânea. Saiu, assim, saiu errado, mas saiu. (...) Eu ficava sempre quieta, não falava nem com um nem com outro porque eu tinha medo. Ainda tenho um pouco, né, até de dizer ah mas ela está falando errado. Sei lá...talvez eu precise melhorar muito ainda em relação às minhas emoções.  
(Entrevista)
- {46} Patrícia [comentando a sub-estratégia [44]]: (...) Eu tenho muita dificuldade de falar os verbos no passado porque a pronúncia, geralmente, é mais difícil. Isso me deixa muito angustiada. Então, pra contar a história, (...) o XXX disse assim pra mim: ‘nem todo verbo vai poder fazer isso [ter a mesma forma do passado]’. Aí ele disse: ‘então substitua por um verbo mais fácil (...)’  
(Entrevista)

Na primeira e na segunda aplicação do SILL, o Grupo F (aprendizagem cooperativa) foi mencionado como mais freqüentemente utilizado destacando duas sub-estratégias, a [45] – caso não entenda alguma coisa quando estou conversando com alguém em inglês, peço para a outra pessoa falar mais devagar ou repetir – e a [46] – peço que meus colegas ou meu professor, sempre que necessário, corrijam meus erros quando estiver falando –. Contudo, na segunda aplicação do SILL as participantes destacaram apenas a sub-estratégia [46]. Isto pode ser justificado pelo fato de as participantes terem enfatizado a necessidade de serem corrigidas, uma vez que as mesmas acreditavam que poderia ser de grande valia ter sempre o auxílio de alguém para sinalizar quando cometiam erros e a conseqüente correção.

Esse resultado corrobora os de Silva (1999a) confirmando que a aprendizagem ocorre em uma interação dialógica. Esse, segundo Silva (1999a) é um dos princípios mais importantes da teoria vygotskiana. Neste caso, as participantes conseguiram através das tarefas em grupo promover a construção do conhecimento de língua. Essas questões são exemplificadas nas falas das participantes, a seguir:

{47} Lena [comentando a sub-estratégia [46]]: (...) Eu pedia pras pessoas me corrigirem, né, caso eu tivesse usando uma palavra de forma errada.  
(Entrevista)

{48} Beatriz [comentando a sub-estratégia [46]]: (...) Quando eu conversava com colegas que tinham menos dificuldades que eu, geralmente, eu aproveitava pra ir tirando um pouco da minha dificuldade. Eu sempre perguntava: ‘tô certo? é assim ou é assim? (...)’.  
(Entrevista)

Apesar de a instrução de estratégias de aprendizagem ter contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, observei que, em alguns casos, os trabalhos em grupo causaram certo desconforto e insegurança por parte das participantes. Beatriz, por exemplo, mencionou que não lhe agradava o fato de ter que trabalhar com alguns de seus colegas, especialmente aqueles que eram menos proficientes que ela. Segundo a participante, isto não ajudava no desenvolvimento de sua aprendizagem. A fala de Beatriz, a seguir, ilustra essa questão:

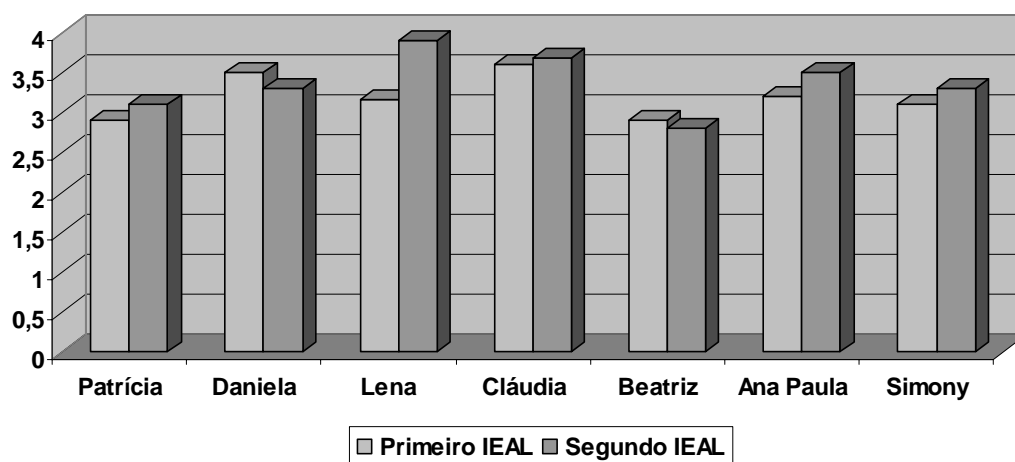
{49} Beatriz [comentando a dificuldade de trabalhar com colegas menos proficientes]: Quando eu fazia a atividade com alguém que sabia menos que eu, eu parava porque eu tinha que mostrar não, não é assim. Ficava ajudando pra ver se melhorava porque não adiantava fazer perguntas que ele não saberia responder. Então eu tinha que ajudar, mas aí eu achava que eu não progredia, principalmente se eu tivesse que trabalhar com colegas que faltavam muito as aulas.  
(Entrevista)

Em Silva (1999b), um dos argumentos favoráveis à aprendizagem colaborativa deve-se pelo fato de esta permitir uma reflexão compartilhada. Entretanto, segundo a autora, no que tange à avaliação, o trabalho colaborativo pode causar a ansiedade gerando a falta de parâmetros de avaliação. No caso de Beatriz, a participante não conseguia estabelecer parâmetros de avaliação,

uma vez que suas necessidades não puderam ser compartilhadas por seus colegas menos proficientes.

Como mencionado anteriormente, as atividades em grupo permitiram o compartilhamento da ansiedade contribuindo para o gerenciamento das emoções, ainda que em alguns momentos, como foi o caso de Beatriz, isto tenha gerado ainda mais ansiedade. Esta relação de apoio entre os Grupos E (gerenciamento das emoções) e F (aprendizagem cooperativa) pode ser melhor explicada pela inter-relação existente entre as estratégias de aprendizagem, conforme a classificação de Oxford (1990), mencionada no capítulo de revisão da literatura. Segundo a autora, o grupo de estratégias diretas pode receber o apoio do grupo das indiretas bem como as estratégias dentro de cada grupo podem proporcionar o apoio mútuo entre elas.

O resultado da comparação entre os grupos da primeira e da segunda aplicação do *SILL* pode ser melhor compreendido no gráfico que passo a ilustrar em seguida:



**Figura 3.1 – Gráfico comparativo entre o primeiro e o segundo IEAL**

Como mostra a Figura 3.1, creio que as participantes obtiveram um resultado satisfatório na utilização das estratégias de aprendizagem, posto que elas ampliaram seu repertório. Daniela e



Beatriz demonstraram uma redução no repertório das estratégias utilizadas. Beatriz, por exemplo, encontrou muita dificuldade no início do processo de instrução, pois a participante costumava perder aulas. Isto pode ter contribuído para esse resultado, uma vez que a participante não realizava, com regularidade, o ciclo de atividades proposto. Daniela, por sua vez, freqüentava as aulas sem problemas. No entanto, acho que a participante pode não ter realizado as tarefas sistematicamente, dificultando, assim, seu aproveitamento.

A seguir discutirei o efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da produção oral das participantes.

### 3.2.3.2. A Instrução e o Desenvolvimento das Participantes

Conforme mencionado anteriormente, nesta subseção tentarei responder a uma de minhas perguntas de pesquisa: quais os possíveis benefícios que a instrução de estratégias de aprendizagem trouxe para as participantes desta pesquisa? Segundo a análise dos dados, observei que a instrução de estratégias de aprendizagem contribuiu de forma significativa em dois aspectos: na formação do aprendiz de língua e no conhecimento lingüístico do aprendiz.

Retomando o resultado da análise do questionário inicial e da primeira aplicação do *SILL*, observei que as participantes mencionaram que não utilizavam o Grupo D – organização e avaliação da aprendizagem – com muita freqüência. Embora esse grupo de estratégias não esteja diretamente ligado à produção oral, notou-se que, no resultado da segunda aplicação do *SILL*, a prática desse grupo levou as participantes a focalizar mais sua atenção em sua aprendizagem causando um efeito positivo em sua produção oral. As participantes parecem relacionar sua dificuldade com a produção oral à falta de planejamento. Parece, também, que a instrução de

estratégias instrumentalizou as participantes no desenvolvimento da avaliação de sua aprendizagem.

Considerando a avaliação, a maior parte das participantes não tinha o hábito de acompanhar seu progresso. Em outras palavras, elas não procuravam refletir com mais propriedade sobre suas reais necessidades. Minhas observações encontram evidências nas seguintes falas das participantes:

{50} Ana Paula [comentando sobre o planejamento e a avaliação]: (...) A organização e a avaliação da aprendizagem sempre foi meu maior problema e ainda é, mas diminuiu um pouquinho. Eu não procurava, assim, colocar um tempo, determinar um tempo pra estudar inglês, por exemplo, todo dia tantas vezes na semana. Eu não faço isso. Avaliar, eu acho que eu já consigo, assim, eu percebo quando eu consigo melhorar uma coisa que eu já tinha dificuldade. Eu já consigo me avaliar um pouquinho.  
(Entrevista)

{51} Daniela: [comentando sobre a organização]: Eu tentei me organizar porque antes eu só estudava aí pronto aí no outro dia já esquecia tudo. Aí depois nem ligava mais já passava pra outra unidade aí eu já esquecia o que a gente tinha feito lá trás. Agora não eu tento ver desde o inicio preparar o vocabulário o verbo também que às vezes eu esqueço bastante o verbo e eu me complico né no passado pra usar os verbos no passado.  
(Entrevista)

De acordo com Oxford (1990), a utilização das estratégias metacognitivas possibilita aos aprendizes controlar e monitorar sua aprendizagem. Isto significa dizer que se os aprendizes aprendem a utilizar essas estratégias para o cumprimento de um objetivo, eles passam a focalizar melhor seu desempenho. Em consequência disso, eles buscarão meios mais eficazes de desenvolver suas habilidades, no caso deste estudo, a produção oral. Como podemos observar nas falas {50} e {51} das participantes, ambas reconhecem que o fato de tentarem buscar meios de se tornarem aprendizes mais organizados pode ter contribuído em sua aprendizagem. Daniela, por exemplo, parece ter percebido que, ao passar a revisar os assuntos das aulas, sua dificuldade

com alguns aspectos, no caso, o uso dos verbos no passado, pode ter diminuído. Essa questão pode ser exemplificada pela fala da participante, a seguir:

{52} Daniela [recontando a história]: The name of my story it's The Last Leaf it a talk about...the two painters...they lived...eh:: in Grand Missed Village...they called Sue an::d (Jonhson)...they lived in::...in a beauty of the two floor...in Grand missed Village eh:: toward winter entered a cold a cold strange the doctors the doctors called pneumonia pneumonia eh:: the pneumonia taughts ((a participante toca em seu braço para indicar a palavra *taught*)) (Johnson) eh:: after Johnson was very sick...eh:: other morning...the doctor talked to Sue that Johnson had a very small chance to get well...Sue eh:: to to cried after Sue be BEgan? ((pede ajuda à turma com a pronúncia da palavra) began work... as she worked she heard a loud sound...Sue looked Johnson...Johnson looked the (Atividade oral final – 01/07/05)

No exemplo {52} a participante parece ter melhorado a utilização do tempo verbal do passado, mencionado anteriormente. Todos os verbos utilizados por ela estavam corretamente empregados e, segundo minhas observações, ela demonstrou estar segura e confiante quanto a isso. Essa atitude de Daniela pode significar que a participante tenha procurado organizar melhor sua maneira de estudar. Isto pode ter contribuído em seu desempenho na apresentação oral final.

Neste caso, em particular, é válido mencionar Bygate (2001) que explica que as atividades de língua devem ser repetidas para que os aprendizes possam focalizar mais sua atenção nas duas primeiras fases do processamento da língua, a conceitualização e a formulação. Essa revisão das atividades favorece, segundo o autor, a integração da fluência, exatidão gramatical e a complexidade de formulação. Observo que, com a instrução das estratégias, as participantes tiveram a oportunidade de avaliar seu desempenho e experimentar de forma sistemática as atividades propostas favorecendo sua produção oral. Além disso, puderam desenvolver o auto-monitoramento de suas falas no aspecto da pronúncia e do uso gramatical dos vocábulos. Os exemplos, a seguir, ilustram essa questão:

- {53} Beatriz: ( ) going to spend your next to vacation, Joel?  
 XXX: On vacation? (silêncio) I'm . . . I'm going to work. I'm sure... I will probably... I will probably going going to Recife. And you ? How...How are going to spend your next vacation?  
 Beatriz: I...I will probably going ... *you going?* No, sorry. I'm going to the beach, but I don't know the ... *Which Witch* (tenta usar a pronúncia correta da palavra) the beach...  
 (Atividade do dia 30/05/05)
- {54} Patrícia: What are *you do... you going to do*, Beatriz? What are you going to do, Beatriz?  
 Beatriz: I...I will...  
 (Atividade do dia 30/05/05)
- {55} Lena: Is Is...(Risos) Is anyone going to travel with you?  
 ZZZ: I don't know.  
 Cláudia: Who who girls, não, who who going to er...with you? Who going to go with you? Who?  
 (Atividade do dia 30/05/05)

Os exemplos {53}, {54} e {55} confirmam a auto-avaliação feita pelas participantes com relação à utilização das estratégias de aprendizagem. Segundo Beatriz, Patrícia e Cláudia, sua autocorreção havia melhorado bastante com a instrução. A sub-estratégia [31] – percebo meus erros quando estou falando em inglês e uso essa informação para me ajudar a aprender melhor – foi mencionada como mais frequentemente utilizada por seis das participantes, contudo Patrícia declarou na primeira aplicação do *SILL* que não a utilizava com frequência. Segundo Bygate (2001), a auto-correção tem relação com o processo de auto-monitoramento e refere-se à capacidade dos usuários da língua de identificar e auto-corriger seus erros. Contudo, o próprio autor ressalva que esse e outros processos de produção do discurso dependem de automatização para que se tornem eficazes. Levando-se em consideração as explicações de Bygate (2001), observo que Patrícia pode ter aprendido a gerenciar melhor sua atenção no processamento de seu discurso. Concluo, assim, a partir de Oxford (1990), que com o uso das estratégias

metacognitivas de auto-monitoramento e auto-avaliação, as participantes puderam ter a oportunidade de acompanhar melhor seu progresso sem se sentirem ameaçadas. Acredito que ao desenvolverem a estratégia de auto-monitoramento na correção de seus erros, as participantes passaram a dividir as responsabilidades na aprendizagem.

Semelhantemente, Daniela parece ter passado a auto-monitorar seus erros, uma vez que a participante reconheceu em sua auto-avaliação na utilização das estratégias de aprendizagem que já conseguia perceber seus erros, especialmente com relação à pronúncia. A questão da pronúncia parecia representar para a participante uma auto-firmação de seu papel de aprendiz. Ao desenvolver o monitoramento de seus erros, a participante pode ter construído uma imagem mais positiva de si mesma. Entretanto, Daniela reconhece que ainda precisa se empenhar mais para melhorar sua produção oral, conforme mostra o exemplo, a seguir:

{56} Daniela: Acho que eu estou melhorando, mas não o bastante. Eu ainda estou caminhando. O que eu acho que eu melhoraria era, talvez, conversar mais em inglês porque eu ainda não consigo construir minhas próprias frases, fazer perguntas e manter o diálogo. Eu sempre paro no meio do diálogo porque eu não dar continuidade à conversa. Acho que o meu vocabulário também me prejudica muito (...)  
(Entrevista)

Apesar de Daniela avaliar que sua produção oral ainda não está de acordo com suas pretensões, ela demonstrou um bom resultado em sua apresentação oral, como mostra o exemplo, a seguir:

{57} Daniela [recontando sua história]: (...) Johnson said to Sue when a last leaf falled she will most died died ah...on the morning the doctor talked to Sue that Sue that não that Johnson had had a good chance because Johnson was was was rich rich but the neighborhood ((ela repete a palavra para verificar se está correta)) ((recebe ajuda da professora)) neighbors called ((pronuncia [kaledi])) called Bergman...had pneumonia Mr. Bergman...always always ah talked about their ( ) as a great picture but he had never it started...Mr. Bergman was very sick and died died ((corrige a sua pronúncia)) died...(...)☺  
(Atividade oral final – 01/07/05)

No exemplo {57} podemos perceber dois momentos em que Daniela utiliza-se da estratégia de auto-monitoramento para corrigir sua pronúncia. Outro aspecto percebido é que o turno de Daniela foi um dos mais longos. A tarefa de recontar histórias parece ter favorecido outros aspectos da produção de Daniela como, por exemplo, o vocabulário e a estruturação de suas frases. Esses dois aspectos não haviam sido mencionados inicialmente por Daniela.

Outro aspecto observado foi a utilização das sub-estratégias metacognitivas [33] – tento encontrar meios de ser um aprendiz cada vez melhor em inglês – e [34] – planejo meus horários para que eu possa ter tempo o bastante para treinar meu inglês –. Acredito que essas sub-estratégias estejam inter-relacionadas, uma vez que as participantes precisaram encontrar formas diferentes para tornarem seu desempenho melhor. Isto parece ter demandado mais tempo levando as participantes a planejarem melhor seu tempo e reorganizarem seus horários de estudo. Avalio que isto tenha contribuído para o desenvolvimento de sua produção oral. A fala de Lena, a seguir, exemplifica essa questão:

{58} Lena [comentando sobre o planejamento]: (...) Eu não dava tanta importância ao tempo pro estudo aqui eu já passei a dar né eu procurava organizar meu tempo com que sobrasse pra eu estudar. Também, procurei começar a dialogar mais em inglês né com outras pessoas aqui na universidade porque já que em casa eu não tenho com quem conversar então aqui eu procurava começar diálogos, eu procurava montar expressões frases (...). A utilização dessas estratégias de criar os diálogos me ajudaram muito. Então, eu comecei a pensar assim; “eu vou começar pra incentivar o pessoal a falar comigo”. (Entrevista)

Na fala {58}, observo que Lena passou a ter um desempenho melhor com relação à sua produção oral a partir do momento que reconheceu a importância de organizar seus estudos. Em função disso, a participante parece ter aumentado sua auto-confiança e passou a criar oportunidades para continuar seu desenvolvimento. Lena reconhece que com a instrução passou a ter mais atitudes com relação à sua aprendizagem. Como consequência, seu desempenho em sala também mudou. Lena tornou-se mais participativa e passou a responder e perguntar em inglês. As citações, a seguir, ilustram essa questão:

{59} Lena [comentário sobre seu desempenho em sala]: Lena dirigiu-se a professora utilizando a L2 para pedir esclarecimentos quanto à pronúncia da palavra *comfortable*. (Notas de campo – 16/05/05)

{60} J: Lena, are you going to go anywhere?  
Lena: I don't know, eh...I probably...I...go it's home my friend, yeah? It's home my friend?  
(Atividade do dia 30/05/05)

Observo que Lena demonstrou mudanças claras em suas atitudes. De acordo com sua auto-avaliação, a participante acredita que seu vocabulário, por exemplo, melhorou bastante com a tarefa de recontar histórias. A fala da participante, a seguir, ilustra essa questão:

{61} Lena: O meu vocabulário melhorou, também, porque pra eu conversar eu tinha que ter vocabulário ☺, aí, eu tinha que estudar o vocabulário pra poder falar☺. Então, meu vocabulário aumentou também com aquelas histórias. Agora, eu estou procurando fazer isso, né, ler histórias pequenas, histórias que possam enriquecer meu vocabulário pra eu poder ter ☺alguma coisa pra conversar☺ né.  
(Entrevista)

Apesar dessas mudanças, a participante ainda precisa continuar trabalhando para melhorar cada vez mais sua produção oral Sua apresentação oral final não foi muito boa, pois Lena ainda demonstra dificuldades em construir suas frases. Entretanto, ela parece ter melhorado sua auto-correção, como podemos observar na citação, a seguir:

{62} Lena [recontando sua história]: My story...the name the my story eh:...after twenty years☺☺. The story speak about two friends, Bob and Jimmy...they they they grew up ( ) in New York, but...Jimmy went western and Bob stay in New York to work eh:...they...they they didn't ( ) twenty twenty years after. Do you understand? I speak, OK. After twenty years *Bob going to go, going to go, teacher, no,no went, foi, west to go and meet your friend, but but I know I didn't I didn't meet, because your friend Jimmy, I'm thinking, I'm thinking they...I'm thinking Jimmy work, I'm thinking*, eu não tenho certeza ☺☺, because Jimmy and Bob didn't meet, yes? Finish.  
(Atividade oral final – 01/07/05)

Em se tratando das estratégias do Grupo E ( gerenciamento das emoções), observo que para as participantes a questão do medo de errar ao se expressar oralmente era um aspecto de grande importância. Esse medo de errar parece ter sido em função das dificuldades encontradas pelas participantes com sua produção oral como, por exemplo, a falta de itens de vocabulário, a dificuldade em pronunciar algumas palavras ou articular alguns sons, a dificuldade em estruturar os enunciados corretamente, etc. Patrícia, por exemplo, apresentava muita dificuldade em formular seus enunciados, o que a deixava muito angustiada. Com base em minhas anotações, notei que houve um empreendimento por parte de Patrícia para desenvolver sua habilidade de produção oral, de forma que a participante conseguiu, segundo ela, pela primeira vez, construir seu próprio enunciado, conforme veremos nos exemplos a seguir:



- {63} Patrícia [comentário sobre seu desempenho em sala]: Fiz uma pergunta à Patrícia e ela me respondeu em português. Então, pedi a ela que tentasse me dizer aquela informação em inglês. Ela hesitou por alguns instantes, parecia estar formulando a questão em sua mente. Finalmente, elaborou a frase com uma certa dificuldade.  
(Notas de campo – 04/05/05)
- {64} Patrícia [comentando sua dificuldade e seu progresso]: (...) Eu não conseguia falar. Primeiro, não conseguia falar. Segundo, eu não organizava minhas próprias frases. Eu acho que a primeira vez que eu organizei uma frase inteirinha foi quando você me fez uma pergunta na sala...eu tava conversando em português e você pediu que eu dissesse aquela palavra em inglês...eu tive fazer um esforço enorme pra colocar um *that* ali na frase. Essa foi a primeira vez que eu fiz uma frase sozinha porque as minhas frases eram sempre livrescas, eram sempre frases feitas prontas, mas que eu organizasse essa foi a primeira vez. Então, aos trancos e barrancos, eu já construo nem sempre eu construo corretamente, mas eu já construo.  
(Entrevista)

Os exemplos {63} e {64} de Patrícia confirmam o que Bygate (2001) havia mencionado sobre a prática da produção oral. Segundo o autor, essa prática do discurso improvisado precisa ser treinada e deve estar relacionada ao conteúdo que está sendo trabalhado. Neste caso, Patrícia estava realizando uma tarefa em grupo, mas ao invés de dizer o que queria em inglês, ela utilizou sua língua materna. A participante, naquele momento, foi encorajada a dizer sua frase em inglês, uma vez que esta fazia-se necessária naquele contexto, e, quando percebeu que havia conseguido, ela parece ter sentido uma enorme satisfação e sensação de progresso. Acredito que com o apoio da utilização das sub-estratégias do Grupo E (gerenciamento das emoções), a participante tenha conseguido realizar o que Bygate (2001) denomina de uso complexo da língua, pois ela foi encorajada a expressar-se em inglês fazendo uso de sua criatividade, fluência e acuidade gramatical, ao mesmo tempo. Conforme seu relato, a partir daquele momento, ela passou a falar em inglês apesar de seus erros.

Em outro momento de sua fala, Patrícia relata em que pontos ela percebeu que houve melhoras:

- {65} Patrícia [comentando os aspectos que melhorou]: Eu melhorei na organização da frase. A organização da oração, eu já organizo a oração, já sai direitinho mentalmente. Eu já faço o que antes eu não fazia(...). Eu respondo de acordo com o questionário. (...) Eu já participo dos diálogos com o colega e (...) eu até já consegui contar o filme pra professora VVV.  
(Entrevista)

O relato {65} de Patrícia sobre seu desempenho pode ser confirmado com sua apresentação oral. Observei que as frases construídas pela participante foram organizadas adequadamente utilizando os verbos no tempo correspondente, nesse caso, o pretérito perfeito. Além da organização e construção das frases, Patrícia também mencionou sua dificuldade para lembrar de itens de vocabulário. Com a tarefa de recontar a história, a participante afirmou que jamais esqueceria a palavra *recognize* (reconhecer), uma vez que passou a trabalhar com a associação de idéias evidenciando que com a prática das estratégias de memória seu desempenho na apresentação oral foi favorecido. O exemplos, a seguir, ilustram essas questões:

- {66} Patrícia [comentando a utilização da estratégia de associação]: Eu estudava vocabulário aleatoriamente. Então, percebi que não dá, tem que ser associado a alguma coisa senão se perde no ar, no vazio. É muito mais fácil quando se aprende um verbo associado a uma história, associado, por exemplo. Eu jamais esquecerei a palavra *recognize* porque ele teve a ver com a história, quer dizer o homem não reconheceu a menina. Eu não esqueço mais.  
(Entrevista)
- {67} Patrícia [recontando sua história para a turma]: Is after twenty years. One day, two friends of Jimmy ( ) and...says goodbye each another...each...each other. And... agreed a meeting in the Big Joe ( ) Restaurant twenty years after in that night. Bob...( ) Bob er...( ) to place in place. And Jimmy ( ) came and ( ) Bob. Jimmy ( ) recognizes Bob. As many want the Chicago police, but Bob... didn't recognize Jimmy. And...( ) went ( ).  
(Atividade oral final – 01/07/05)

As questões apresentadas nas falas {64}, {65}, {66} e {67} de Patrícia demonstram a importância de trabalhar o componente afetivo nas aulas de língua. As participantes, no geral, demonstravam uma baixa auto-estima incentivada por suas dificuldades, aumentando, cada vez mais, o medo de errar. Isto parece que contribuía na elevação do grau de ansiedade das participantes diminuindo sua participação em sala de aula. Essa questão pode ser confirmada nas seguintes falas das participantes:

{68} Ana Paula [comentando sua dificuldade em gerenciar as emoções]: (...) Essa coisa de gerenciar é difícil. A gente fala sempre com aquele medo de errar, imaginando o que os outros estão pensando, se eles vão rir de ti. Uma grande bobagem porque todo mundo tem mais ou menos o mesmo nível de conhecimento e ninguém está debochando de ninguém, mas eu ainda tenho um pouquinho de medo, assim, de falar (...)  
(Entrevista)

{69} Simony [comentando sua dificuldade em gerenciar as emoções]: (...) Eu queria falar, mas, às vezes, tu tens uma série de deficiências e tu achas que tu vais falar, mas só que tu vais ficar com medo de falar porque tu vais falar errado, porque tem um colega que fala tão bem e se eu falar e falar bobagens.  
(Entrevista)

{70} Daniela [comentando sua dificuldade de gerenciar suas emoções]: Eu não sei se a senhora lembra, mas eu ficava sempre quieta na sala, não falava nem com um nem com outro porque eu tinha medo de falar errado e ainda tenho um pouco. Porque as pessoas vão dizer: “ah mas ela está falando errado”, sei lá...talvez eu precise melhorar muito nas minhas emoções☺  
(Entrevista)

Nas falas {68}, {69} e {70} observo que as participantes tinham uma grande preocupação com sua imagem de aprendiz de língua. Isto evidencia uma participação quase nula em sala de aula, limitando sua produção oral à repetição em grupo, por exemplo. Esse tipo de atitude pode denotar que o aprendiz encontra-se com sua auto-estima baixa, posto que procura, sempre que possível, evitar expor-se em situações de risco. De acordo com minhas notas de campo, Simony,

por exemplo, demonstrava muito medo de falar em inglês durante as aulas ficando a maior parte do tempo em silêncio, conforme podemos observar em sua fala, a seguir:

{71} Simony [comentando sua dificuldade de falar inglês]: Eu falava a maior parte do tempo em português, mas aí quando eu te via [a professora], eu lembrava que era proibido falar português, era preferível ficar calada.  
(Entrevista)

Segundo Andrés (1999), referindo-se à Coopersmith (1997), a baixa auto-estima pode ser identificada nos aprendizes quando eles apresentam um comportamento de medo e timidez associado a uma incapacidade em tomar decisões devido a uma expectativa de fracasso.

A partir dessa explicação, acredito que os aprendizes de línguas estrangeiras, na maioria das vezes, vivenciam situações negativas em sala de aula como, por exemplo, uma correção mal conduzida. Como mencionado anteriormente, as participantes sentiam uma grande necessidade de serem corrigidas. Esse aspecto para elas era positivo. Entretanto, seu medo de errar parecia caracterizar uma experiência negativa com a questão do erro ocasionando um bloqueio na aprendizagem, levando-os a construir uma imagem muito negativa de si mesmos. Conforme, Andrés (1999, p.89), “(...) o sucesso na aprendizagem de línguas está intimamente relacionado à maneira como os aprendizes experienciam a sala de aula (...)”<sup>39</sup>. Neste sentido, para que os aprendizes possam mudar sua auto-imagem é preciso que eles se sintam motivados a fazê-lo. Em outras palavras é preciso encorajá-los para que sejam capazes de desenvolver, futuramente, o auto-encorajamento. Com base nessas observações, percebo que Simony passou a trabalhar a estratégia de auto-encorajamento com vistas a superar sua dificuldade com a produção oral. A fala de Simony, a seguir, ilustra essa questão:

---

<sup>39</sup> Minha tradução de: “(...) *success in learning is inextricably linked to the way in which learners experience the classroom* (...)”.

{72} Simony: Eu sabia que eu precisava tentar. Eu tinha que acompanhar, eu tinha que ir acrescentando conhecimento. Eu precisava falar porque senão como é que eu iria me comunicar no próximo nível, né, como é que eu vou dizer pro professor o que eu quero, o que eu não entendi se eu não tentar. Essa preocupação de que não dá pra parar, não dá pra deixar pra depois. Eu tenho que superar isso ainda nesse nível porque no próximo nível vai ter outras coisas pra eu aprender.  
(Entrevista)

Conforme mencionado anteriormente, Simony apresentava muita dificuldade com a estruturação de suas frases e seu vocabulário era muito limitado. Isto, talvez, a impedisse de ter uma participação melhor em sala de aula. Sua fala, a seguir, exemplifica essa questão:

{73} Simony: A minha dificuldade de falar, de estruturar, de montar as perguntas, né, sempre foi grande, mas agora já consigo, né, pelo menos as mais necessárias, as que a gente sempre utilizou. Eu já consigo montar, também, outras expressões. Eu já consigo lembrar dessas expressões naquele momento que eu estou conversando com o colega em sala de aula (...).  
(Entrevista)

Apesar de Simony reconhecer que houve uma melhora em sua produção oral com relação a esses aspectos, sua auto-avaliação demonstrou que a participante ainda encontra dificuldades com a aquisição de itens de vocabulário e formulação de perguntas. Entretanto, Simony, percebeu que com a leitura da história para sua apresentação oral, seu vocabulário se desenvolveu bastante, mesmo tendo ainda problemas com a estrutura gramatical e utilização dos tempos verbais. A fala da participante, a seguir, exemplifica essa questão:

{74} Simony [recontando sua história]: The name of my story is the enclose eh:: you understand? ( ) my story eh about a guy he he went of ( ) and Sue Web knew Sue independs to her father...the father to ( ) didn't accept ah:: to love ...hum but (Santa) eh wrote wrote letters with pictures her inside ( ) but with (clothe) inside...and to to meet to meet Web (...)  
(Atividade oral final – 01/07/05)

A partir da fala {74}, observo que Simony apresentou um avanço em sua produção oral, uma vez que a participante conseguiu construir seus próprios enunciados para recontar a história e fazer-se compreender. Conforme mencionado anteriormente, seu vocabulário parece ter também sido favorecido, uma vez que Simony precisou utilizar palavras como, por exemplo, *insatisfied*<sup>40</sup>, *manages*<sup>41</sup>, *etc.* A participante fez um esforço enorme para recontar a história, pois sua pronúncia, que era bastante deficitária, muitas vezes, até incompreensível, pareceu ter recebido mais atenção ao realizar a tarefa. Isto fica evidente quando a participante pronuncia a palavra *picture*<sup>42</sup>. Outro aspecto que chamou minha atenção foi o fato de Simony parecer tranqüila demonstrando segurança na realização da tarefa. Em sua entrevista, Simony relatou que seu componente afetivo era determinante no seu desempenho, pois ao sentir-se pressionada para realizar qualquer tarefa de língua, ela ficava logo tensa e não conseguia produzir mais nada. Essa questão pode ser exemplificada na fala da participante, a seguir:

{75} Simony: O gerenciamento de emoções sempre foi meu maior problema. Era sempre muito tenso pra mim saber que eu ia pra aula de inglês no primeiro horário porque eu já vinha cansada [a aluna estudava no período da tarde], eu já tinha trabalhado e pegar o inglês logo como primeira aula, já, sabendo que eu ia ter que falar, que eu ia ter que me concentrar por duas horas seguidas... e se eu não entendesse, se eu não falasse e se eu não conseguisse fazer a atividade, se eu ficasse pra trás. Essa parte de emoções é complicado pra mim.  
(Entrevista)

Ainda relacionado ao gerenciamento das emoções, Daniela afirmou que, apesar de ainda cometer erros ao falar, já consegue controlar melhor suas emoções, conforme a citação, a seguir:

---

<sup>40</sup> Insatisfeito

<sup>41</sup> Gerenciar

<sup>42</sup> Retrato

{76} Daniela: Quando nós fizemos aquela atividade de criar diálogos com o colega, eu não fiquei tensa porque geralmente eu fico tensa quando eu vou falar inglês, mas nesse dia não, até que eu fui bem espontânea, saiu assim, 😊 saiu errado 😊 mas saiu😊.  
(Entrevista)

Observo que Ana Paula, ao contrário de Daniela e Simony, era uma das participantes que menos apresentava dificuldades com o uso da língua. Entretanto, Ana Paula afirmou que não costumava fazer perguntas com frequência em inglês e que, segundo ela, sua maior dificuldade era organizar e construir seus próprios enunciados, conforme podemos observar na fala da participante, a seguir:

{77} Ana Paula: Eu quase não fazia muita pergunta em inglês, aí esse semestre eu já comecei desde o começo, eu já tentei utilizar mais perguntar, procurei responder em inglês.  
(Entrevista)

Como mencionado anteriormente, Ana Paula não demonstrava ter dificuldades com sua produção oral, apesar de a participante considerá-la regular. Sua maior dificuldade parecia ser o medo de expressar-se em público provocando o aumento de sua ansiedade. A fala da participante, a seguir, ilustra essa questão:

{78} Ana Paula: (...) Eu tenho ainda receio de falar errado, mas bem menos do que eu tinha.  
(Entrevista)

Oxford (1990) explica que a ansiedade pode ser um dos fatores afetivos responsáveis pelo bloqueio da aprendizagem de língua. Desse modo, os aprendizes podem sentir-se ameaçados por ter que se expor em sala de aula, o que pode provocar uma elevação no seu grau de ansiedade. Esse aumento do grau de ansiedade pode conduzir o aprendiz ao medo de errar e ter de ser corrigido na frente dos outros. Segundo a autora, essa ansiedade pode ser diminuída com o

auxílio da sub-estratégia de auto-encorajamento. Essas observações de Oxford (1990) corroboram as de Andrés (1997). Assim, em sua apresentação oral final, Ana Paula demonstrou um ótimo desempenho, conforme veremos, a seguir:

{79} Ana Paula [recontando sua história]: Well, my story is the same story of Patrícia Beatriz...☺ ☺ eh:...eh:... That night two friends who grew up together in New York was having having dinner in a restaurant, then they agreed that night that twenty years later they would be at the same place at the same time to meet again and talk about ah:...what had changed in his lifes after all this time eh:...then eh:...in the next morning eh:...after the the dinner eh:...Bob...ah I forgot to tell his names eh:... they was called Bob and Jimmy Wells.  
(Atividade oral final – 01/07/05)

No exemplo {79} de Ana Paula, a participante não parece ter dificuldades com a organização e construção das frases, conforme havia mencionado anteriormente. Ao contrário, esse resultado nos mostra evidências de que a participante ainda não emprega com eficácia sua autocorreção, uma vez que emprega a concordância do verbo *to be* (ser ou estar) incorretamente. Entretanto, as evidências, também, nos mostram que a participante é bastante eficaz no uso da língua, posto que utiliza construções bem mais complexas que as demais participantes. Concluo, assim, que Ana Paula realiza os três processos sugeridos por Bygate (2001), a fluência, a acuidade gramatical e o uso complexo da língua com sucesso.

Outra importante contribuição foi do Grupo F (aprendizagem cooperativa). Segundo as participantes algumas atitudes somente foram possíveis em função da boa relação estabelecida na turma. Ana Paula, por exemplo, atribui seu bom desempenho na produção oral pelo fato de a turma ser legal e colaborativa. A fala de Ana Paula, a seguir, exemplifica essa questão:



{80} Ana Paula: Eu gostei da turma e tudo tal. É uma...turma bem legal, todo mundo ajuda e isso ajudou muito pra eu diminuir meu receio de falar errado...(...)  
(Entrevista)

Conclui-se, a partir da fala {80} de Ana Paula, que o componente afetivo pode estar diretamente relacionado com a aprendizagem cooperativa. Isto, mais uma vez, confirma que o compartilhamento da ansiedade pode ter gerado o bom gerenciamento das emoções. A atitude de Ana Paula, em relação à turma que freqüentava, pode ter favorecido seu desempenho na produção oral, uma vez que a participante pôde estabelecer uma relação de confiança com seus colegas fortalecendo seu relacionamento com eles.

Essa questão mencionada por Ana Paula pode ser explicada a partir de duas proposições: o bom relacionamento com a turma e professor; e o bom ambiente criado em sala de aula. Segundo Silva (2000), “(...) o bom ambiente favorece a construção da confiança dos alunos para participarem das aulas (...)” Assim, essa atmosfera de confiança também favorece a questão do respeito mútuo entre as participantes promovendo experiências mais salutares a todos envolvidos no processo. O papel do professor, neste caso, parece ter sido fundamental nesta questão, conforme se observa na citação abaixo:

{81} Patrícia: (...) A professora era um desafio e eu gosto de desafios. Esse é um lado e o outro lado é porque eu não aceito a mediocridade. Eu não aceito, assim, ser um aluno medíocre. Isto me angustia, me deixa, assim, mal, é uma questão de enfrentar uma dificuldade (...)  
(Entrevista)

A figura do professor não foi o único desafio a ser enfrentado. Segundo Simony, as atividades a encorajaram a tentar melhorar sua condição de aprendiz de língua. A fala da participante, a seguir, ilustra essa questão:

{82} Simony: As atividades eram sempre variadas, então, isso não tornava a aula monótona. Eu sabia que tinha algo novo pra tentar né, por exemplo, eh o fato da gente tentar formular perguntas um pro outro, conversar, ter sempre brincadeiras de fixação. O fato de você ter que lembrar de ser desafiado né. Cada atividade me desafiava, então, eu não tinha tempo pra parar e:: ficar eh estagnado (...).  
(Entrevista)

Como pudemos observar as mudanças ocorreram em maior proporção nas atitudes das participantes que tentaram buscar outras formas de se tornar aprendizes de língua mais eficazes. Acredito que essas mudanças poderão contribuir em sua produção oral.

### 3.2.3.2. Retomando as Mudanças

Como pudemos observar, a instrução de estratégias de aprendizagem proporcionou mudanças significativas na aprendizagem das participantes, especialmente, na utilização das estratégias de aprendizagem. Na tentativa de promover uma melhor visualização das mudanças ocorridas nas atitudes das participantes com relação à utilização de estratégias de aprendizagem, passo a ilustrá-las com mais detalhes no quadro, a seguir:

	P	D	L	C	B	A P	S
[1] Examino e relaciono novos conteúdos à matéria já estudada;				X			
[2] Uso palavras novas em inglês em frases para que eu possa me lembrar delas;						X	
[4] Lembro de uma palavra nova em inglês ao fazer uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser utilizada;	X						
[5] uso rimas para lembrar de palavras novas em inglês;		X			X		
[8] Procuo revisar os conteúdos das aulas com frequência;		X					X
[10] Repito palavras novas em inglês várias vezes;	X						
[12] Procuo praticar sons, palavras ou frases do inglês que parecem difíceis para mim;					X		
[14] Inicio conversas em inglês;			X				
[23] Faço resumos de informações que ouço ou leio;	X						
Procuo elaborar minhas próprias frases mentalmente; <sup>43</sup>					X		
[24] Para entender palavras desconhecidas em inglês, eu tento adivinhar seus significados;	X			X		X	X
[26] Crio novas palavras em inglês se eu não sei a palavra correta;					X		
[28] Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em uma conversa em inglês;				X			
[30] tento encontrar várias formas de usar meu inglês;	X			X	X		X
[31] Percebo meus erros quando estou falando em inglês e uso essa informação para me ajudar a aprender melhor;			X		X		
[32] Presto atenção quando alguém está falando em inglês;							X
[33] Tento encontrar meios de ser um aprendiz cada vez melhor;	X		X		X	X	X
[34] Planejo meus horários para que eu possa ter tempo o bastante para treinar meu inglês;	X		X	X		X	
[35] Procuo por pessoas com quem eu possa conversar em inglês;			X				
[38] Faço reflexões sobre meu desempenho na produção oral em inglês;	X	X	X			X	X
[39] Procuo relaxar nos momentos em que me sinto inseguro(a) quando estou falando inglês;						X	
[40] Encorajo a mim mesmo a falar em inglês mesmo quando tenho medo de errar;	X	X			X		X
[41] Recompensio a mim mesmo quando consigo realizar qualquer tarefa em inglês;	X						
[44] Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou falando em inglês;	X						
[46] Peço que meus colegas ou meu professor corrijam meus erros, sempre que necessário, quando estiver falando inglês;			X	X	X	X	
[48] Tento responder as perguntas do meu professor ou de meus colegas em inglês, sempre que posso.						X	X

Quadro 3.16 – Mudanças ocorridas

<sup>43</sup> Essa foi uma das estratégias mencionadas por uma das participantes que não consta no *SILL* elaborado por Oxford (1990).

De modo geral, o Quadro 3.16 nos mostra que as participantes apresentaram mudanças em alguns aspectos demonstrando que houve resultados significativos em sua produção oral com a instrução de estratégias de aprendizagem. Patrícia e Simony, por exemplo, passaram a utilizar com mais frequência as estratégias [24], [30], [33], [38] e [40], como mostra o Quadro 3.6. Este resultado não representa apenas o aumento do repertório, mas demonstra mudanças de atitudes das participantes com relação à sua produção oral. Com base em suas dificuldades, vimos que elas conseguiram atingir sua meta com sucesso, ainda que com algumas limitações. Entretanto, a partir desses resultados e dos relatos, anteriormente mencionados, concluo que a grande contribuição deste trabalho tenha se dado na formação do aprendiz. As mudanças lingüísticas acontecerão a longo prazo e deverão ser entendidas como objetivos e compromentimentos futuros.

Tendo concluído este capítulo, apresentarei, no capítulo seguinte, minhas conclusões.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONCLUSÃO**

Este capítulo apresenta-se em cinco seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram a realização deste trabalho. Na segunda, relaciono os resultados obtidos e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente, na área de formação de professores. Na terceira seção, relato algumas das limitações deste estudo. Na quarta, faço algumas sugestões para pesquisas futuras. Finalmente, na quinta seção, apresento minhas considerações finais.

#### **4.1. RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA**

Neste estudo sobre a instrução de estratégias de aprendizagem com alunos brasileiros de língua inglesa, busquei responder a cinco perguntas de pesquisa: Que dificuldades as participantes da pesquisa apresentam na produção oral? Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se para desenvolver sua produção oral? Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se com maior ou menor grau de frequência de utilização? Quais as possíveis modificações ocorridas no repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes? Quais os possíveis benefícios que a instrução de estratégias de aprendizagem trouxe para as participantes desta pesquisa?

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, as participantes mencionaram ter dificuldades em quatro aspectos diferentes: pronúncia, construção e organização das frases,

utilização de tempos verbais e formulação de perguntas. Com base em suas dificuldades, as participantes avaliaram sua produção oral como sendo regular e insuficiente revelando uma necessidade de melhora.

Com relação à segunda, à terceira e à quarta perguntas de pesquisa, observei que antes da instrução as participantes utilizavam, em sua maioria, as estratégias cognitivas. A partir da primeira aplicação do *SILL*, confirmei a utilização das estratégias cognitivas, mencionadas anteriormente, e identifiquei dois grupos bastante utilizados pelas participantes: os das estratégias sociais e afetivas. Desse modo, as participantes receberam a instrução com base nas estratégias de aprendizagem utilizadas com menos frequência pelas mesmas. Com a instrução de estratégias de aprendizagem parece ter havido um aumento no repertório de estratégias das participantes. Observei que houve uma mudança em relação à utilização dos grupos de estratégias de aprendizagem. Os grupos que mais se destacaram após a instrução foram os D (organização e avaliação da aprendizagem), E (gerenciamento das emoções) e F (aprendizagem cooperativa). Houve também algumas mudanças nos Grupos A (utilização máxima da capacidade de memória) e C (compensação pela falta de conhecimento). As participantes ampliaram seu repertório passando a praticar com mais frequência as estratégias metacognitivas. Para auxiliar nesse processo, creio que as estratégias sociais e afetivas funcionaram como estratégias de apoio no desenvolvimento tanto das metacognitivas como nos das mnemônicas e compensatórias. Em função disso, tais estratégias continuaram sendo utilizadas com a mesma frequência por algumas participantes e passaram também a ser utilizadas por outras.

Com referência à quinta pergunta de pesquisa, a instrução de estratégia de aprendizagem contribuiu em dois aspectos diferentes: na formação do aprendiz e no desenvolvimento lingüístico do mesmo.

Quanto à contribuição na formação do aprendiz, as participantes tiveram a oportunidade de avaliar sua aprendizagem com vistas a melhorar seu desempenho. Em relação aos grupos que se destacaram no resultado da segunda aplicação do *SILL*, notou-se que todos se referem aos grupos de estratégias que estão indiretamente relacionados à aprendizagem. Ainda que estes grupos não estejam diretamente relacionados à aprendizagem, eles possibilitaram um desenvolvimento mais satisfatório na produção oral das participantes. O Grupo D (organização e avaliação da aprendizagem), por exemplo, parece ter favorecido na questão do planejamento do tempo, haja vista que as participantes precisaram organizar-se para realizar atividades voltadas à prática de sua habilidade de produção oral ou que pudessem de alguma forma favorecê-la. No Grupo E (gerenciamento das emoções), a estratégia de auto-encorajamento foi de grande valia para o desenvolvimento das participantes, uma vez que esta estratégia ajudou as participantes a sentirem-se mais motivadas a tentar superar suas dificuldades e, por conseguinte, avançar em sua produção. Com a utilização das estratégias do Grupo E, as participantes foram capazes de experimentar o uso complexo da língua (Bygate, 2001), que parece ser a maior dificuldade encontrada pela maioria dos aprendizes de língua. Assim, os Grupos D e o E, o F (aprendizagem cooperativa) parecem também ter trazido grandes contribuições para a produção oral das participantes. Um dos fatores que mais parece ter contribuído nesse aspecto foi a atmosfera estabelecida na turma. De acordo com o resultado da análise, a ansiedade, gerada em função da exigência de ter que se expressar diante dos colegas em sala de aula, parece ter sido diminuída com a ajuda da boa relação estabelecida no grupo. Com a diminuição dessa ansiedade, o medo de errar, também, bastante mencionado pelas participantes, parece ter sido superado, uma vez que um procurava colaborar com o bom desempenho do outro. Esse trabalho com as estratégias sociais, também, favoreceu a questão da correção facilitando o desenvolvimento do auto-monitoramento. As participantes passaram a preocupar-se mais com a apresentação de sua

produção oral. Isto parece tê-las motivado a utilizar melhor a estratégia de auto-correção durante a atividade oral final.

O desenvolvimento lingüístico, apesar de ser um processo mais longo, parece ter se iniciado com a instrução, uma vez que as participantes passaram também a avaliar sua produção oral e buscar meios de torná-la cada vez melhor. Dessa forma, a apresentação oral final das participantes confirma essa questão ao apresentar resultados satisfatórios. Em relação à organização e estruturação dos enunciados, as participantes parecem ter apresentado progressos. Na tarefa de recontar a história, as participantes tiveram de aprender a construir suas próprias frases e a organizá-las adequadamente. O vocabulário também parece ter sido expandido, uma vez que as participantes tiveram de utilizar palavras específicas da história para poder recontá-la. Além disso, tiveram de aprender a utilizar os marcadores seqüenciais como, por exemplo, *so*, *then*, *after* (então, assim, depois). Patrícia, por exemplo, relatou que jamais esquecerá a palavra *recognize* (reconhecer), por conta da história que precisou recontar. Simony também parece ter tido um grande aproveitamento com a instrução de estratégias. A participante apresentava muita dificuldade em se expressar em inglês, pois seu vocabulário era muito restrito e não conseguia estruturar seus próprios enunciados. Além do mais, sua dificuldade em pronunciar as palavras em inglês parece que a impedia de participar mais ativamente das aulas. A apresentação oral final de Simony apresentou resultados significativos em relação a todos a esses aspectos. A participante parece ter melhorado o repertório de seus itens de vocabulário com as revisões das lições; com a história parece que ela aprendeu vocábulos novos como *manages* (gerencia, administra). Simony parece ter treinado aquelas palavras mais difíceis para ela, pois se observou que a participante parecia estar atenta ao que estava dizendo procurando utilizar as palavras cuidadosamente.



#### 4.2. IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE INSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O CONTEXTO DE SALA DE AULA DE LE.

Como observou-se no resultado da análise, a instrução de estratégias de aprendizagem pode ser um meio eficaz de proporcionar aos aprendizes de língua estrangeira um desenvolvimento mais bem sucedido no que se refere a sua produção oral.

Primeiramente, com a instrução, as participantes tiveram a oportunidade de estabelecer suas próprias metas, uma vez que essas metas deveriam refletir suas dificuldades. Tendo estabelecido suas metas, as participantes puderam trabalhar com mais propriedade a língua que estavam aprendendo passando a observar melhor suas ações e avaliar seu progresso.

Como pude observar, as participantes admitiram ter dificuldades com a habilidade de produção oral e reconheceram que para ser um bom professor de línguas seria fundamental que se tivesse um bom desempenho oral. Isto confirma a grande contribuição da instrução de estratégias de aprendizagem: a formação do aprendiz.

Outro aspecto que parece ter tido um grande impacto foi a questão dos erros. Antes da instrução, as participantes mencionaram que tinham uma grande dificuldade de lidar com seus erros, seja pelo fato de serem corrigidas ou de não serem corrigidas, como era o caso de Cláudia, que manifestou desejos de ser sempre corrigida. Com a instrução, as participantes tiveram a oportunidade de trabalhar melhor essa questão, não apenas no sentido de serem ou não corrigidas, mas de desenvolverem o auto-monitoramento e a auto-correção, que são dois dos aspectos mais difíceis de serem trabalhados na produção do discurso. A maioria dos aprendizes de línguas não percebe quando estão empregando uma palavra correta ou incorretamente, tanto em termos de estrutura como de pronúncia. A partir da instrução das estratégias de auto-monitoramento e auto-correção, as participantes parecem ter conseguido desenvolver a capacidade de focalizar mais sua

atenção enquanto falavam. Com esse trabalho de auto-monitoramento vários fatores puderam ser melhor trabalhados como, por exemplo, a questão da ansiedade, que é um componente afetivo bastante evidente nas aulas de língua. Ao desenvolver o auto-monitoramento, as participantes aprenderam a controlar melhor sua ansiedade na produção de seu discurso facilitando seu próprio entendimento e o de seus ouvintes. Esse fator parece ter também contribuído para a diminuição do medo de falar em público, posto que superaram a dificuldade de serem corrigidas na frente dos outros, o que pode ser considerada uma grande barreira para o aprendiz de língua estrangeira. Creio que com a prática de ambas as estratégias, as participantes puderam desenvolver sua autoconfiança passando a gerenciar melhor suas emoções.

Em segundo lugar, conforme o relato das participantes, a instrução de estratégias de aprendizagem apresentou-se como um desafio a ser superado e esse fator parece ter sido de grande importância na condução da instrução, pois parece tê-las motivado a continuar se empenhando para alcançar o objetivo pretendido. A questão do desafio parece que implicava diretamente na superação de suas limitações e na busca de tornar-se um aprendiz de língua cada vez melhor.

Em terceiro lugar, as participantes puderam, também, descobrir e desenvolver outros meios de trabalhar sua produção oral aumentando seu repertório de estratégias e, conseqüentemente, melhorando seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, concordo com Cohen (1998) quando o autor explica que a instrução de estratégias faz-se necessária, uma vez que esta pode proporcionar ao aprendiz a oportunidade de verificar seus pontos fortes e fracos buscando um desenvolvimento mais auto-dirigido e com responsabilidade. Oxford (1990), compartilhando do mesmo ponto de vista, salienta que essa tarefa de tornar os aprendizes mais auto-dirigidos não é tão simples e nem tão rápida e, que os mesmos precisam de

um tempo para se acostumar com a idéia de assumirem responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Oxford (1990) e Cohen (1998) a instrução de estratégias deveria atender a três objetivos: a competência comunicativa, o desenvolvimento dos conhecimentos procedimentais e condicionais e a aprendizagem auto-dirigida. Com base nesses objetivos, o professor de línguas poderá fomentar no aprendiz atitudes mais positivas em relação à sua aprendizagem. Contudo, é importante salientar que para desenvolver esse trabalho com a instrução de estratégias, o professor precisa considerar, primeiramente, que abordagem utilizar, pois a instrução tem de estar em conformidade com os interesses do grupo. Nesse caso, o professor deve levar em consideração os objetivos, as premissas e o processo de instrução. Ao desenvolver a instrução de estratégias em sala de aula, o professor estará proporcionando ao aprendiz a oportunidade de trabalhar muito mais em direção aos seus objetivos de aprendizagem que de ensino. Em outras palavras, o professor deverá visar atender aos três tipos de conhecimentos (declarativos, procedimentais e condicionais) que o levarão a traduzir as competências do aprendiz em ações propriamente ditas.

Assim, acredito que a instrução possa contribuir não somente em termos lingüísticos como também em aspectos sócio culturais levando os aprendizes a repensarem suas atitudes em relação à aprendizagem, o que pode proporcionar novos caminhos que possam ajudar a trabalhar melhor os aspectos relacionados com a pronúncia, vocabulário e organização de frases, anteriormente mencionados, que, de um modo geral, comprometem seu bom desempenho em sala de aula. O professor, por sua vez, terá a oportunidade de conhecer melhor as necessidades de seus aprendizes e buscar maneiras diferentes de atender a essas necessidades. Além disso, terá a oportunidade de refletir na prática e com a prática buscando melhorar seu desempenho enquanto formador de professores. Como consequência disso, o professor estará contribuindo de forma

mais objetiva e ampla na formação de seus aprendizes. Estes, por sua vez, procurarão proporcionar experiências mais agradáveis em seus futuros aprendizes.

Contudo, não pretendo dizer que a abordagem atualmente utilizada nas aulas de língua deva ser abolida, mas que, com base nos resultados deste estudo, proponho que os cursos de línguas nas universidades promoverão em seus currículos uma aprendizagem mais voltada para o desenvolvimento dos aprendizes a partir da instrução de estratégias de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que os professores de línguas possam ser preparados para executar esse novo papel de promover uma aprendizagem mais auto-dirigida.

#### 4.3. LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO

Levando-se em consideração a natureza deste estudo, creio ser importante mencionar que o mesmo apresenta também suas limitações. A primeira delas refere-se ao número de participantes. Esse número pode garantir, de alguma forma, uma generalização para o grupo como um todo, em particular. No entanto, não parece aconselhável fazer generalizações mais amplas, isto é, utilizar os resultados desse estudo garantindo que obteremos resultados idênticos a partir de outros contextos com outros aprendizes. Uma outra provável limitação refere-se ao nível das participantes, pois elas encontravam-se cursando o terceiro nível básico de língua, o que impossibilita generalizar os resultados obtidos para outros níveis. Contudo, é possível dizer que os relatos dessas participantes poderão se refletir, ao menos em parte, em outros contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Um terceiro aspecto e, não menos importante, refere-se ao fato de as estratégias terem sido consideradas com base em sua frequência de uso e não no seu uso bem sucedido. Em outras palavras, a utilização repetida das estratégias não fornece indícios consistentes de que as participantes passaram a utilizá-las com sucesso. No

entanto, é válido mencionar que este estudo permitiu que as participantes aprendessem a utilizar essas estratégias sistematicamente e com um propósito mais definido.

#### 4.4. SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

A partir dos resultados deste estudo, pude observar que a instrução explícita de estratégias de aprendizagem para desenvolver a habilidade de produção oral possibilitou que as participantes desenvolvessem melhor a sua capacidade de gerenciar seu tempo de estudo, suas emoções e, principalmente realizar trabalhos mais colaborativos. Contudo, não pretendo, com este trabalho, esgotar todo o assunto ou mesmo tentar responder a todas as perguntas possíveis sobre esse processo de instrução, uma vez que meu interesse por essa área de estudo, também, não se esgotou. Acredito que este trabalho possa conduzir a novas pesquisas que se proponham a investigar aspectos que não tenham sido tratados neste estudo.

Bygate (2001) menciona, por exemplo, com base em três áreas de investigação, a importância de se desenvolver mais estudos voltados para a produção do discurso. Dessa forma, acredito que por ser, ainda, uma área pouco explorada, em termos de pesquisas, sugiro os seguintes estudos voltados para a produção oral com o auxílio da instrução de estratégias:

- Comparação dos efeitos da instrução de estratégias de aprendizagem na produção do discurso oral em dois grupos diferentes;
- O papel das estratégias de memória no desenvolvimento da habilidade de produção oral;
- O efeito das estratégias cognitivas na produção oral dos aprendizes.

#### 4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o estudo das estratégias de aprendizagem é, ainda, recente no Brasil e, que há poucos estudos voltados para a instrução dessas estratégias com vista a desenvolver a produção oral em língua estrangeira, acredito que este estudo venha a contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas no sentido de ampliar a investigação nessa área de estudo.

Acredito que a instrução de estratégias permitiu que as participantes construíssem um novo olhar em direção à aprendizagem buscando transformações que dependeriam única e exclusivamente de sua vontade de mudar seu papel em sala de aula. As participantes puderam assumir um papel mais interativo e menos centrado na figura do professor. Além do mais, possibilitou que elas pudessem desenvolver sua criatividade na produção do seu discurso. A partir desse novo olhar sobre si mesmas, as participantes tiveram a oportunidade de construir um modelo de aprendizagem com base em suas próprias necessidades e não, simplesmente, ficar seguindo modelos pré-concebidos e não correspondentes ao seu perfil de aprendiz de língua. Elas, também, puderam conhecer, reconhecer e auto-avaliar suas dificuldades com a habilidade de produção oral. Elas puderam vivenciar a experiência de compartilhar com outros suas dificuldades, de modo que, ao espelhar-se no outro, poderiam focalizar melhor a atenção naqueles problemas que haviam detectado. Além do mais, as participantes puderam descobrir que errar também faz parte da aprendizagem e, que este não deve ser um aspecto a ser tratado à parte, mas superado e compartilhado. A questão do erro foi algo que mereceu uma atenção especial, pois além de encontrarem dificuldades de se expressarem pelo medo de errar, as participantes pareciam não utilizar a estratégia da auto-correção, o que parecia dificultar sua produção. Com o auxílio da instrução, as participantes tiveram a oportunidade de praticar mais essa estratégia proporcionando possíveis benefícios ao seu discurso. Isto parece que contribuiu para que as

participantes se sentissem mais encorajadas a buscar meios mais eficazes para tornar isso possível.

Outro aspecto que merece destaque é o papel do componente afetivo. Em geral, os aprendizes de língua encontram-se com sua auto-estima baixa em razão da dificuldade com a produção do discurso. Neste estudo, pude perceber que o gerenciamento das emoções não parece ter sido um problema para as participantes. Isto se deve ao fato do bom relacionamento estabelecido entre os membros da turma e entre a turma e o professor. Assim, acredito que o papel do professor nesse processo tenha sido decisivo.

O professor pode ser visto como o facilitador no processo de instrução, isto é, aquele que, ao mesmo tempo, promove a aprendizagem e aprende. Este não pode mais assumir a função de dominador de conhecimentos, unicamente, lingüísticos, mas precisa ampliar sua área de atuação no sentido de expandir seu papel em sala de aula. O professor de línguas precisa saber envolver seus aprendizes no processo de ensino e aprendizagem para que estes possam ser capazes de assumir atitudes mais positivas com relação à sua aprendizagem. Contudo, o professor precisa ser cauteloso com seu posicionamento e, principalmente, compreender seu próprio contexto educacional para que seja capaz de transformá-lo.

Com base nessas premissas, pude notar que, enquanto participante deste processo de instrução, meu papel foi o de orientar as participantes a compreenderem melhor o que é aprender uma língua estrangeira e como desenvolver sua habilidade de produção oral. A dificuldade encontrada com essa habilidade demonstrou que as participantes não conseguiam perceber que muitas vezes as ações estabelecidas não correspondiam ao objetivo pretendido. Levando-se em consideração esse aspecto, pude mostrar para as participantes como e porque escolher as ações apropriadas para melhorar sua produção oral. Essa escolha, no entanto, não foi estabelecida de

forma autoritária, mas negociada com as próprias participantes que tiveram a chance de refletir a respeito do que elas mais precisavam melhorar naquele momento.

É válido ressaltar que não foram apenas as participantes que tiveram a chance de refletir nesse processo. Tendo sido parte integrante desta pesquisa, também, pude notar que essas reflexões me foram bastante benéficas proporcionando mudanças em minhas atitudes enquanto educadora. Inicialmente, acreditava que a instrução pudesse trazer benefícios imediatos na produção oral das participantes, entretanto, ao longo da instrução percebi que essas mudanças dependeriam de um processo mais longo. Hoje, sendo professora da rede pública estadual percebo a importância de continuar buscando meios de proporcionar aos aprendizes de línguas um sentido melhor para sua aprendizagem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉS, V. **Self-esteem in the Classroom or The Metamorphosis of Butterflies**. In: ARNOLD, Jane. *Affect in Language Learning*. New York: Cambridge, 1999.

BROWN, D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. Eaglewood Cliffs, Prentice Hall, Regents, 1994.

BYGATE, M. **Speaking**. In: CARTER, R. & NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, 2001. p. 14-20.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. England: Pearson Educational Limited, 2001. pp. 142 – 162.

CHAMOT, A. U. **Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching**. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2004, Vol. 1, Nº. 1, pp. 14-26. Acesso em: 30 de agosto de 2005.

CLOUSTON, M L. **Language Learning Strategies: an overview for L2 teachers**. *The Internet TESL journal*, vol. III, nº. 12, December, 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>. Acesso em 03 de março de 2004.

COHEN, A. **Strategies in Learning and Using a Second Language**. London, New York: Longman, 1998.

CYR, P. **Les Strategies D'apprentissage**. Quebec: CLE International, 1996.

CRYSTAL, D. **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**. New York: Basil Blackwell, 1985.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University press, 2001.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford university press, 1985.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. Tese de doutorado defendida em Belo Horizonte na Faculdade de letras da UFMG, 2001.

GALEMBECK, P. T. **O Turno Conversacional**. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo, FFLCH/USP, 1993.

GOMES, A. de O. **O Ensino Explícito da Estratégia de Aprendizagem “Agrupamento” (grouping) a Alunos de Inglês como Língua Estrangeira**. Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG/2003.

- JAMES, C.; GARRET, P. **Language Awareness in the Classroom**. England: Longman, 1991.
- JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992. pp. 75-99.
- KEYS, K. J. **Discourse Level Phonology in the Language Curriculum**: a review of current thinking in teaching pronunciation in EFL courses. *Linguagem e Ensino*, v. 3, n. 1, 2000, p. 89-105.
- LIVINGSOTON, J. A. **Metacognition**: an overview. Disponível em: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2004.
- MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- NUNAN, D. **Second Language Acquisition**. In: CARTER, R. & NUNAN, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University press, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- O'MALLEY, J. M. **The Effects of Training in The Use of Learning Strategies on Acquiring English as a Second Language**. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge university press, 1990.
- OXFORD, R. **Language Learning Strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Language Learning Strategies Around the World**: cross-cultural perspectives. Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Anxiety and The Language Learner New Insights**. In: ARNOLD, Jane. *Affect in Language Learning*. New York: Cambridge, 1999.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**. UFMG, s/d.
- PENNINGTON, C. M.; RICHARDS, J. C. **Pronunciation Revisited**. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 2, 1986, p. 207-223.
- PRETI, D. (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2000.

RASEKH, Z. E.; RANJBARY, R. **Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning.** The Internet TESL Journal, Vol X, Nº 9, January 2004. Disponível em: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej26/a5.html>. Acesso em: 03 de março de 2004.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 07 – 26

RICHARDS, J. K. **The Language Teaching Matrix.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 67 – 86.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.** Essex: Longman, 1992.

RUBIN, J. **Theoretical Assumptions, Research History and Typology.** In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning.* London: Prentice Hall, 1987.

RUBIN, J. **Language Learner Self-Management.** *Journal of Asian Pacific Communication,* 2001.

SCARCELLA, R.C.; OXFORD, R.L. **The Tapestry of Language Learning:** the individual in the communicative classroom. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching.** Oxford: Heinemann, 1994. pp. 201 – 215.

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

SILVA, I. M. **Percepções do Que Seja Ser um Bom Professor de Inglês para Formandos de Letras:** um estudo de caso. 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma Análise de uma Atividade em Sala de Aula de Língua Inglesa numa Perspectiva Interacionista.** Moara – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras, UFPa, Belém, n. 11, p. 23-38, jan./jun., 1999.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho Colaborativo e a Formação do Professor de Inglês na UFPa:** relato de experiência. Ver a Educação, Belém, v. 5, n. 1 e 2, p. 99-119, jan./dez., 1999.

THANASOULAS, D. **What Is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered?** The Internet TESL Journal, Volume VI, Number 11, November 2000.

TARDIF, J. **Pour un Enseignement Stratégique:** l'apport de la psychologie cognitive. Québec: Logiques, 1992. pp. 43 – 57.

TUDOR, I. **Learner-Centredness as Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WENDEN, A. **Conceptual Background and Utility**. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987.

\_\_\_\_\_. **Incorporating Learner Training in the Classroom**. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987.

\_\_\_\_\_. **Helping Language Learners Think About Learning**. *ELT Journal*, Volume 40/1, January 1986. Oxford University press, 1986.

\_\_\_\_\_. **Metacognitive Knowledge and Language Learning**. *Applied Linguistics* 19/4. Oxford University press, 1998. pp. 515 – 537.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: a socio constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

## ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS - DLLE

AUTORIZAÇÃO

Nós, alunos da Professora \_\_\_\_\_, turma \_\_\_\_\_, nível \_\_\_\_\_, com aulas às \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ h, concordamos em ceder nossos textos orais em língua inglesa como parte da pesquisa para a dissertação de Mestrado que será conduzida pela própria professora sob orientação da professora Dra. Walkyria Magno e Silva.

<b>Nome do Aluno</b>	<b>Assinatura</b>	<b>Autorizo</b>	<b>Não autorizo</b>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			

## ANEXO II

### QUESTIONÁRIO INICIAL

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para minha dissertação de mestrado. O objetivo deste questionário é fazer um levantamento de suas experiências de aprendizagem na habilidade oral em inglês. Sendo assim, peço que você responda as perguntas com franqueza e com o maior detalhamento possível. As informações obtidas serão mantidas em total sigilo

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Nível de língua que está estudando atualmente: \_\_\_\_\_

1) Você estuda ou estudou inglês em outro lugar?

( ) Não

( ) Sim. Onde? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Com que objetivo? \_\_\_\_\_

2) Em sua opinião, você diria que tem alguma dificuldade de aprendizagem de inglês?

( ) Não.

( ) Sim. Em quais áreas você diria que tem dificuldades?

( ) produção oral (speaking) (Fale um pouco da sua dificuldade)

\_\_\_\_\_

( ) compreensão oral (listening) (Fale um pouco da sua dificuldade)

\_\_\_\_\_

( ) produção escrita (writing) (Fale um pouco da sua dificuldade)

\_\_\_\_\_

( ) compreensão escrita (reading) (Fale um pouco da sua dificuldade)

\_\_\_\_\_

**#Caso você não apresente nenhuma dificuldade com a habilidade oral, o questionário termina aqui para você.**

As perguntas a seguir referem-se apenas ao seu desempenho oral em inglês. Responda com atenção.

- 3) Você considera importante aprender a **falar** inglês? Por que?
- 4) Como você avaliaria seu desempenho oral em inglês?
- 5) Fale um pouco mais de suas facilidades e dificuldades para **falar** em inglês.
- 6) Você **fala** inglês fora da sala de aula? Em que situações? Com que frequência?
- 7) Em que situação você mais gosta de **falar** inglês, dentro ou fora de sala de aula? Por que?
- 8) Escreva um pouco mais sobre o que você faz para **falar** inglês dentro e fora de sala de aula.
- 9) Se você não **fala** inglês fora da sala de aula, você acha que poderá vir a fazê-lo? O que você faria?
- 10) Quanto tempo você dispõe para estudar inglês fora da sala de aula? Deste tempo disponível quanto você realmente usa, especialmente para aprender a **falar** inglês?

Agradeço a sua participação nesta pesquisa.



### ANEXO III

#### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Tenho percebido uma melhora no meu vocabulário e no uso das estruturas gramaticais quando estou falando.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
2. Tenho praticado meu inglês revisando as aulas oralmente para um colega.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
3. Já consigo perceber quando não estou pronunciando corretamente uma palavra ou uma frase.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
4. Eu já consigo fazer perguntas e comentários somente em inglês para o meu professor e colegas.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
5. Já consigo perceber os meus erros quando estou falando.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
6. Já consigo corrigir os meus erros quando estou falando.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
7. Já consigo perceber os erros dos meus colegas quando estão falando em inglês e, consigo proporcionar alternativas.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
8. Já consigo criar diálogos em inglês a partir da situação proposta pelo professor.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
9. Já consigo participar de uma conversa em inglês.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
10. Minha entonação está melhorando com a leitura de poemas em inglês que faço durante as aulas.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
11. Tenho observado uma melhora no meu desempenho oral com o auxílio das expressões formulaicas que tenho aprendido.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
12. Já consigo utilizar os tempos verbais do presente e do passado para narrar ações.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
13. Minha pronúncia tem melhorado bastante com as aulas realizadas no laboratório de línguas.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
14. Meu vocabulário tem melhorado bastante com a leitura da história que escolhi para fazer durante este semestre.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5
15. Tenho percebido que estou trabalhando melhor com minha memória.  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5

**1= ainda não estou bem, tenho que me esforçar mais**  
**3= estou bem melhor, mas devo continuar tentando**  
**5= estou excelente e espero ficar cada vez melhor**

**2= estou indo bem, mas preciso continuar me esforçando**  
**4= estou ótimo (a) e pretendo continuar praticando**

## ANEXO IV

**Figure 12.4. Oxford's SILL (Oxford, 1990)**

<p><b>Strategy Inventory for Language Learning (SILL)</b> <b>Version for Speakers of Other</b> <b>Languages Learning English</b></p>
<p><b><u>Directions</u></b></p> <p>This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each statement. On the separate Worksheet, write the response (1, 2, 3, 4 or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Never or almost never true of me</li><li>2. Usually not true of me</li><li>3. Somewhat true of me</li><li>4. Usually true of me</li><li>5. Always or almost always true of me</li></ol> <p>NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is <u>very rarely</u> true of you. USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true <u>less than half the time</u>. SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you <u>about half the time</u>. USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true <u>more than half the time</u>. ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you <u>almost always</u>.</p> <p>Answer in terms of <u>how well the statement describes you</u>. Do not answer how you think you <u>should be</u>, or what other people do. <u>There are no right or wrong answers to these statements</u>. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.</p> <p style="text-align: center;"><b>EXAMPLE</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Never or almost never true of me</li><li>2. Usually not true of me</li><li>3. Somewhat true of me</li><li>4. Usually true of me</li><li>5. Always or almost always true of me</li></ol> <p>Read the item, and choose a response (1 through 5 as above), and write it in the space after the item.</p> <p>I actively seek out opportunities to talk with native speakers of English _____</p> <p>You have just completed the example item. Answer the rest of the items on the Worksheet.</p>

1. **Never or almost never true of me**
  2. **Usually not true of me**
  3. **Somewhat true of me**
  4. **Usually true of me**
  5. **Always or almost always true of me**
- (Write answers on Worksheet)**

Part A

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

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to the movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

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

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

Part E

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

Part F

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

## STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

Your Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

### Worksheet for Answering and Scoring

- The blanks (\_\_\_\_\_) are numbered for each item on the SILL.
- Write your response to each item (that is, write 1, 2, 3, 4 or 5) in each of the blanks.
- Add up each column. Put the result on the line marked SUM.
- Divide by the number under SUM to get the average for each column. Round this average off to the nearest tenth, as in 3.4.
- Figure out your overall average. To do this, add up all the SUMs for the different parts of the SILL. Then divide by 50.
- When you have finished. Your teacher will give you the Profile of Results. Copy your averages (for each part and for the whole SILL) from the Worksheet to the Profile.

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

**STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING**

Your Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

**Profile of Results on the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)**

You will receive this Profile after you have completed the Worksheet. This Profile will show your SILL results. These results will tell you the kinds of strategies you use in learning English. There are no right or wrong answers.

To complete this profile, transfer your averages for each part of the SILL, and your overall average for the whole SILL. These averages are found on the Worksheet.

<u>Part</u>	<u>What Strategies are covered</u>	<u>Your Average on this Part</u>
A.	Remembering more effectively	_____
B.	Using all your mental processes	_____
C.	Compensating for missing knowledge	_____
D.	Organizing and evaluating your learning	_____
E.	Managing your emotions	_____
F.	Learning with others	_____
YOUR OVERALL AVERAGE		_____

## STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

Your Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

### Key to Understand Your Average

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

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



<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>YOUR OVERALL AVERAGE</b>
Remembering more effectively	Using all your mental processes	Compensating for missing knowledge	Organizing and evaluating your learning	Managing your emotions	Learning with others	

### What These Averages Mean to You

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

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

## ANEXO V

### INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

#### Versão para falantes de outras línguas aprendendo inglês

#### **Instruções**

Este INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (IEAL) é para aprendizes de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. Você encontrará uma listagem de declarações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor, leia cada uma delas atentamente. Depois, na folha de respostas, escreva a resposta (1,2,3,4, ou 5) que mais se aproxima de você.

1. Nunca faço isso
2. Raramente faço isso
3. De vez em quando faço isso
4. Geralmente faço isso
5. Sempre faço isso

Responda de acordo com a avaliação que melhor descreve você. Não responda como você acha que deveria ser, ou o que os outros fariam. Não há resposta certa ou errada para essas declarações. Por favor, não faça nenhuma rasura em nenhum dos itens. **Responda diretamente na folha de respostas.** Responda o mais rápido que você puder sem pensar muito. O formulário leva em média de 20-30 minutos para ser preenchido. Caso tenha alguma dúvida pergunte ao seu professor imediatamente.

#### **EXEMPLO**

1. Nunca faço isso
2. Raramente faço isso
3. De vez em quando faço isso
4. Geralmente faço isso
5. Sempre faço isso

Leia o item, e escolha a resposta (de 1 a 5 como mostra o exemplo acima), e escreva a resposta no espaço depois do item.

Eu crio oportunidades para falar inglês fora da sala de aula \_\_\_\_\_

Depois de ter completado o exemplo acima. Responda o resto dos itens na folha de resposta.

1. **Nunca faça isso**
2. **Raramente faça isso**
3. **De vez em quando faça isso**
3. **Geralmente faça isso**
4. **Sempre faça isso**
5. **(Escreva suas respostas na folha de respostas)**

#### **Parte A**

1. Examino e relaciono novos conteúdos a matéria já estudada;
2. Uso palavras novas em inglês em frases para que eu possa me lembrar delas.
3. Relaciono o som de uma nova palavra em inglês com sua imagem para me ajudar a lembra-la.
4. Lembro de uma palavra nova em inglês ao fazer uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser utilizada.  
Uso rimas para lembrar de palavras novas em inglês.
5. Represento fisicamente palavras novas em inglês.
7. Procuo revisar o conteúdo das aulas com frequência;
8. Lembro de uma palavra ou frase novas em inglês ao lembrar de sua localização na página de um livro, no quadro, ou em placas de sinalização;
- 9.

#### **Parte B**

10. Repito palavras novas em inglês várias vezes.
11. Tento imitar o modo de falar de personagens de filmes em inglês.
12. Procuo praticar sons, palavras ou frases do inglês que parecem difíceis para mim.
13. Uso palavras novas em inglês de maneiras diferentes.
14. Inicio conversas em inglês.
15. Quando assisto a filmes ou ouço diálogos em inglês procuro repetir exatamente o que os falantes dizem.
16. Procuo criar meus próprios diálogos e treina-los.
17. Procuo cantar músicas em inglês.
19. Procuo na minha língua materna por palavras semelhantes a novas palavras em inglês.
20. Tento não fazer traduções literais.
21. Faço resumo das informações que eu ouço ou leio em inglês.

#### **Parte C**

24. Para entender palavras desconhecidas em inglês, eu tento adivinhar seus significados.
25. Quando não consigo lembrar de uma palavra durante uma conversa em inglês, eu uso gestos.
26. Crio novas palavras em inglês se eu não sei a palavra correta.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em uma conversa em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês ou não a conheço, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.

#### **Part D**

30. Tento encontrar várias formas de usar meu inglês.
31. Percebo meus erros quando estou falando em inglês e uso essa informação para me ajudar a aprender melhor.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento encontrar meios de ser um aprendiz cada vez melhor em inglês.
34. Planejo meus horários para que eu possa ter tempo o bastante para treinar o meu inglês.
35. Procuo por pessoas com quem eu possa conversar em inglês.
36. Procuo por oportunidades para falar em inglês tanto quanto possível.
37. Determino objetivo claro para tornar meu desempenho na produção oral cada vez melhor.
38. Faço reflexões sobre meu desempenho oral em inglês.

#### **Part E**

39. Procuo relaxar nos momentos em que me sinto inseguro (a) quando estou falando inglês.
40. Encorajo a mim mesmo a falar em inglês mesmo quando tenho medo de cometer erros.
41. Recompensso a mim mesmo quando consigo realizar qualquer tarefa oral em inglês.
42. Percebo quando estou tenso ou nervoso quando estou falando inglês.
43. Utilizo um diário de aprendizagem para expressar meus sentimentos.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou falando em inglês.

#### **Part F**

45. Caso não entenda alguma coisa quando estou conversando com alguém em inglês, peço para a outra pessoa falar mais devagar ou repetir.
46. Peço que meus colegas ou meu (minha) professor (a) corrijam meus erros quando estiver falando sempre que necessário.
47. Pratico diálogos com outros colegas
48. Tento responder às perguntas do meu professor ou de meus colegas em inglês sempre que posso
49. Faço perguntas em inglês.



## INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Folha de respostas

- Os espaços em branco deverão ser numerados de acordo com cada item do inventário;
- Escreva suas respostas para cada um dos itens (1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços em branco;
- Escreva o resultado de cada coluna na coluna IEAL completo SOMA, localizado na última coluna à direita.
- Depois divida o resultado obtido em cada SOMA pelo número correspondente a cada uma delas, de acordo com a área do inventário, para encontrar a média de cada coluna;
- Para encontrar sua média geral some o resultado obtido em todas as SOMAS de todas as partes do inventário. Depois divida este último resultado por 50.
- Quando terminar, dirija-se à Folha de Resultados e transfira suas médias da Folha de Respostas para a Folha de Resultados.

Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F	IEAL Completo SOMA Partes
1. _____	6. _____	14. _____	20. _____	29. _____	33. _____	A _____
2. _____	7. _____	15. _____	21. _____	30. _____	34. _____	B _____
3. _____	8. _____	16. _____	22. _____	31. _____	35. _____	C _____
4. _____	9. _____	17. _____	23. _____	32. _____	36. _____	D _____
5. _____	10. _____	18. _____	24. _____		37. _____	E _____
	11. _____	19. _____	25. _____			F _____
	12. _____		26. _____			
	13. _____		27. _____			
			28. _____			
 SOMA	 SOMA	 SOMA	 SOMA	 SOMA	 SOMA	 SOMA
<hr/> ÷5 _____	<hr/> ÷8 _____	<hr/> ÷6 _____	<hr/> ÷9 _____	<hr/> ÷4 _____	<hr/> ÷5 _____	<hr/> ÷37 _____

## INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

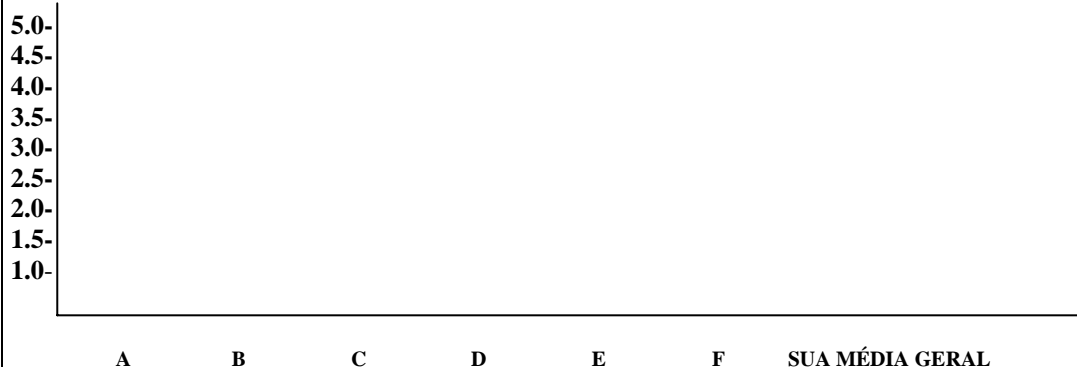
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Entenda sua média

Alta	Sempre utilizo	4.5 a 5.0
	Geralmente utilizo	3.5 a 4.4
Média	Às vezes utilizo	2.5 a 3.4
Baixa	Geralmente não utilizo	1.5 a 2.4
	Nunca ou quase nunca utilizo	1.0 a 1.4

### GRÁFICO

Faça aqui um gráfico do resultado alcançado no inventário. O que ele diz a você? Você apresenta uma média muita alta ou muito baixa em relação às estratégias utilizadas por você?



### O que estes resultados significam

1. A média geral mostra com que frequência você utiliza estratégias de aprendizagem em inglês. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias, de cada parte, do inventário mostram que grupo de estratégias você mais utiliza para aprender inglês.
2. A boa utilização de estratégias depende de fatores tais como: idade, personalidade e, o objetivo para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do inventário, talvez haja algumas estratégias novas nestes grupos que você gostaria de experimentar. Converse com seu professor sobre isso.

Adaptado de:

OXFORD, R. **Language Learning Strategies**. *What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers, 1990.

## ANEXO VI

### CONTRATO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Concordamos e aceitamos praticar as ações determinadas durante o período de quatro semanas a contar da quarta semana do mês de maio. Estas ações foram estabelecidas com o objetivo de melhorar nosso desempenho oral. As ações são as seguintes:

- 1) Revisar a aula anterior para um colega oralmente;
- 2) Revisar vocabulário de unidades anteriores agrupando-os oralmente;
- 3) Praticar a pronúncia no laboratório de línguas ouvindo uma história;
- 4) Criar diálogos com um colega;
- 5) Treinar a pronúncia com os diálogos do livro-texto no laboratório de línguas;
- 6) Fazer perguntas sobre qualquer coisa ao professor ou a um colega da turma;
- 7) Usar o máximo possível a língua alvo (inglês) em sala de aula;
- 8) Assistir a um filme em inglês e contar a um colega as expressões novas aprendidas;
- 9) Escolher três fórmulas a cada aula e praticá-las durante as aulas;
- 10) Criar e contar histórias;
- 11) Treinar pronúncia com rimas;
- 12) Recontar e resumir uma história.

#### **Cronograma das atividades**

##### **Segunda**

Início: Contar ao colega sobre expressões aprendidas no filme

Durante: Fazer perguntas em inglês sobre qualquer coisa

Praticar as fórmulas

Treinar pronúncia com rimas

Final: Praticar pronúncia ouvindo uma história. Ouvir um parágrafo e repetir sempre atentando para a pronúncia das palavras e entonação das proposições.

##### **Quarta**

Início: Revisão de vocabulário

Durante: Criar diálogos com um colega

Praticar as fórmulas

Treinar pronúncia com rimas

Final: Treinar um diálogo do livro texto com um colega no lab. de línguas até conseguir reproduzi-lo sem olhar para o script. Atentar para a pronúncia (entonação, acentuação) e corrigir se for preciso.

##### **Sexta**

Início: Revisão das aulas anteriores

Durante: Fazer perguntas em inglês sobre qualquer coisa

Praticar as fórmulas

Criar e contar histórias

Final: Praticar a pronúncia ouvindo uma história...

Tarefa final: recontar e resumir uma história a sua escolha.

Belém, 23 de maio de 2005

## ANEXO VII

### ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

- 1) Como você descreve o resultado do seu primeiro inventário?
- 2) Que estratégias você mais utilizava?
- 3) Que estratégias você menos utilizava?
- 4) Comparando o resultado da primeira aplicação do inventário com a segunda, você acha que houve alguma mudança? Qual?
- 5) A que você atribuiria esse fator de mudança?
- 6) Como você avalia sua produção oral depois da instrução de estratégias?
- 7) Em que você acha que melhorou?
- 8) A que você atribuiria essa melhora?
- 9) Você acha que ainda precisa melhorar como aprendiz de língua?
- 10) O que você pretende fazer daqui a diante para tornar-se cada vez melhor?