



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

TATIANA DA SILVA CASTRO

**EFEITO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL  
NA AUTONOMIA DE ALUNOS**

BELEM  
2016

TATIANA DA SILVA CASTRO

**EFEITO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL  
NA AUTONOMIA DE ALUNOS**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Linguística, linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas/Culturas: Modelos e Ações do Programa de Pós Graduação em Letras - Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Pará - UFPA.

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

BELÉM  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Castro, Tatiana da Silva, 1982-

Efeito do ensino de estratégias de compreensão oral  
na autonomia de alunos / Tatiana da Silva Castro. -  
2015.

Orientadora: Walkyria Alydia Grahl Passos  
Magno e Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Federal do Pará, Instituto de Letras e  
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, Belém, 2015.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2.  
Compreensão na leitura. 3. Língua inglesa -  
Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. I.  
Título.

CDD 22. ed. 420.7

---

TATIANA DA SILVA CASTRO

**EFEITO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL  
NA AUTONOMIA DE ALUNOS**

Dissertação intitulada “**Efeito do ensino de estratégias de compreensão oral na autonomia de alunos**”, de autoria da mestranda Tatiana da Silva Castro, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Walkyria Magno e Silva (orientadora)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges (examinadora externa)  
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, PR

---

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (examinador interno)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Dedico este trabalho a minha mãe, meu pai,  
meu marido e meu filho, por toda ajuda e  
incentivo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por toda força até que eu chegasse aqui, mesmo com todas as dificuldades surgidas ao longo da jornada.

Ao meu amado filho Davi, pelo sorriso encorajador que me fez seguir adiante nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido Rafael, pelo incentivo e pela confiança em minha capacidade.

À minha amada mãe, que muitas vezes cuidou do meu filho para que eu pudesse dedicar mais tempo aos estudos.

Ao meu pai, que acreditou no meu sonho e sempre esteve por perto ajudando e torcendo por mim.

À minha irmã Diana e meu cunhado Heraldo, pela torcida e pelo apoio oferecido durante esta jornada.

Aos meus familiares, pelo incentivo, apoio e carinho.

À minha orientadora, professora Walkyria Magno e Silva, pela confiança, força, incentivo, paciência e dedicação.

Às minhas grandes amigas Sue e Odie, que mesmo distantes, sempre torceram por mim.

A Duda e Ana, que ajudaram a cuidar do meu filho e da minha casa, deixando tudo organizado para que eu pudesse estudar.

À professora Rosana Assef, pela oportunidade de trabalhar com as turmas dos cursos livres e pelo incentivo desde a época da graduação.

Às alunas da turma de segundo nível, pela boa vontade e disposição.

Breno, Renato e Karina pela enorme contribuição durante a etapa de elaboração das atividades de compreensão oral deste trabalho.

Aos professores e colegas do programa de pós-graduação, pelo conhecimento compartilhado e pela inspiração.

Aos colegas e alunos do CCBEU e da UFPA que torceram e acreditaram.

*“São as nossas escolhas que revelam o que realmente somos, muito mais do que as nossas qualidades”.*

*(J. K. Rowling)*

# **EFEITO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ORAL NA AUTONOMIA DE ALUNOS**

## **RESUMO**

A compreensão oral é uma das habilidades pela qual os aprendentes encontram maiores dificuldades em línguas estrangeiras, sendo que poucos trabalhos versam sobre como incrementar a sua aprendizagem. O propósito desta pesquisa é investigar o processo de ensino de estratégias de aprendizagem e seus efeitos na proficiência e autonomia de alunos de inglês no que diz respeito à compreensão oral. O embasamento teórico deste estudo respalda-se essencialmente nas contribuições de Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990), Cohen (1998), Little (1991), Scharlé e Szabó (2000), Benson (2011), Magno e Silva (2012), Hedge (2000), Brown (2007) e Ur (2012) dentre outros. O contexto de realização deste experimento é o dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras – CLLE da Universidade Federal do Pará - UFPA. Uma pesquisa-ação foi desenvolvida, utilizando como ferramentas para a coleta de dados um questionário, fichas de exercícios e uma entrevista. A análise dos dados procedentes das ferramentas utilizadas demonstra uma melhora significativa no desempenho das aprendentes na habilidade de compreensão oral ao longo das atividades propostas e também no teste realizado ao final do semestre. Observei ainda a apropriação de certas estratégias ensinadas ao longo do semestre, além de indícios de autonomia nas mudanças de atitude das aprendentes em relação à incorporação das estratégias ensinadas e prática da compreensão oral fora de sala de aula.

**Palavras-chave:** Estratégias de aprendizagem. Autonomia. Compreensão Oral.

# **EFFECT OF LISTENING COMPREHENSION STRATEGIES TEACHING ON STUDENTS' AUTONOMY**

## **ABSTRACT**

Listening comprehension is one of the skills in which learners have more difficulties in foreign language and only a few studies deal with how to enhance its learning. This research aims at investigating the teaching process of learning strategies and its effects on students' proficiency and autonomy concerning the listening comprehension. The theoretical basis of this study lies essentially on the contributions of: Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990), Cohen (1998), Little (1991), Scharlé e Szabó (2000), Benson (2011), Magno e Silva (2012), Hedge (2000), Brown (2007) e Ur (2012) among others. The context where this experiment took place is Cursos Livres de Línguas Estrangeiras – CLLE at the Federal University of Pará. An action research was developed; the research instruments used were a questionnaire, classroom exercises sheets, and an interview. The analysis of data shows a meaningful improvement in the students listening performance along the proposed activities and also in the test completed in the end of the semester. I also observed the appropriation of some strategies taught along the semester and autonomy evidence in learners' changing attitudes concerning the incorporation of strategies taught and listening comprehension practice outside classroom.

**Keywords:** Learning strategies. Autonomy. Listening comprehension.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Inter-relação entre estratégias diretas e estratégias indiretas .....	24
Figura 2	Diagrama comparativo entre a classificação de estratégias proposta por Oxford (1990) e a classificação proposta por O'Malley e Chamot (1990) .....	27
Figura 3	Definindo autonomia: a capacidade de assumir o controle sobre a aprendizagem .....	37
Figura 4	Etapas de aplicação da pesquisa-ação .....	56

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características das Estratégias de Aprendizagem de Línguas .....	17
Quadro 2	Estratégias de Memorização .....	20
Quadro 3	Estratégias Cognitivas .....	21
Quadro 4	Estratégias de compensação .....	21
Quadro 5	Estratégias Metacognitivas .....	22
Quadro 6	Estratégias Afetivas .....	23
Quadro 7	Estratégias Sociais .....	23
Quadro 8	Classificação Preliminar de Estratégias de Aprendizagem .....	25
Quadro 9	Sequência de Instrução Proposta por Oxford et al (1990 apud COHEN, 1998) .	31
Quadro 10	Ações Realizadas Para a Coleta de Dados e Intervenção .....	59
Quadro 11	Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 1 .....	69
Quadro 12	Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 2 .....	70
Quadro 13	Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 3 .....	71
Quadro 14	Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 4 .....	73

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Estratégias de aprendizagem .....</b>	<b>15</b>
2.1.1 Conceituação .....	15
2.1.2 Taxonomias .....	19
2.1.2.1 Oxford.....	19
2.1.2.2 O'Malley e Chamot .....	24
2.1.3 Instrução de estratégias de aprendizagem .....	28
2.1.3.1 Modelo de Oxford .....	30
2.1.3.2 Modelo C.A.L.L.A .....	31
<b>2.2. Autonomia .....</b>	<b>35</b>
2.2.1 Conceituação .....	35
2.2.2. O papel do professor.....	38
2.2.3. O papel do aprendente .....	41
<b>2.3. Compreensão oral.....</b>	<b>43</b>
2.3.1 Texto Oral.....	45
2.3.1.1 Características.....	45
2.3.1.2 Fatores que influenciam o processo de compreensão oral .....	47
2.3.2 Ensino da Compreensão oral .....	49
2.3.2.1 Vídeos como recursos.....	49
2.3.2.2 Preparação de atividades .....	51
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2 Pesquisa-ação .....</b>	<b>55</b>
<b>3.3 Contexto.....</b>	<b>57</b>
3.3.1 Local .....	57
3.3.2 Participantes .....	57
<b>3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....</b>	<b>58</b>
<b>3.5 Procedimentos de análise de dados .....</b>	<b>60</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 O teste inicial e o questionário .....</b>	<b>62</b>

4.1.1 O teste inicial .....	62
4.1.2 O questionário .....	64
<b>4.2 As atividades de compreensão oral .....</b>	<b>67</b>
4.2.1 Atividade 1 .....	68
4.2.2 Atividade 2 .....	69
4.2.3 Atividade 3 .....	71
4.2.4 Atividade 4 .....	72
<b>4.3 O teste final e a entrevista .....</b>	<b>73</b>
4.3.1 O teste final.....	73
4.3.2 A entrevista.....	74
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>78</b>
<b>As perguntas de pesquisa .....</b>	<b>79</b>
O incremento da compreensão oral .....	79
A Demonstração da apropriação de estratégias .....	80
Os Indícios de autonomia .....	82
<b>As Limitações da pesquisa .....</b>	<b>84</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO B – Teste 01 .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO C – Teste 02 .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO D - Questionário .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO E – Atividade 1.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO F – Atividade 2.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO G –Atividade 3 .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO H – Atividade 4 .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO I – Roteiro para entrevista pós atividade .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO J – Transcrição das entrevistas .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO K – Respostas do teste 1 .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO L – Respostas do questionário.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO M – Respostas do teste 2 .....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os efeitos observados no uso das estratégias de aprendizagem experienciados por alunos de língua estrangeira têm sido alvo de pesquisas há algum tempo, tendo recebido destaque especial na década de noventa com os trabalhos de Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998). Os três autores sustentam a importância do ensino de estratégias de aprendizagem para melhora da proficiência, do autodirecionamento e da promoção da autonomia no aprendente.

Com o olhar voltado para pesquisas sobre a aprendizagem das quatro habilidades, percebo que ainda há uma carência de estudos acerca da compreensão oral. De acordo com Scarcella e Oxford (1994), durante muito tempo, esta habilidade tem sido considerada como estando a serviço das demais, recebendo pouca atenção. Alguns métodos de ensino de línguas encararam a capacidade de compreensão oral como habilidade possível de ser desenvolvida automaticamente por meio da exposição à língua (HEDGE, 2000). No entanto, a compreensão oral não se desenvolve de maneira isolada, ela faz parte do todo que compõe a comunicação.

Meu interesse em realizar um estudo voltado para a utilização de estratégias de aprendizagem e a observação de seus efeitos em aprendentes foi motivado por minha experiência como docente e como aluna de língua inglesa. Tendo trabalhado como professora de inglês por mais de oito anos em diferentes cursos de idiomas, percebi que era recorrente a dificuldade de grande parte de meus alunos em compreender textos orais. Estas dificuldades também estiveram presentes em meu próprio processo de aprendizagem do inglês. Muitas vezes senti a falta de um maior direcionamento sobre passos a tomar antes e durante a realização das atividades de escuta. Acredito que os aprendentes de línguas trazem consigo um leque reduzido de estratégias. É papel do professor ampliar este leque respeitando o que o aluno possui, direcionando-o para a utilização das estratégias mais apropriadas, que servirão como instrumento para que a autonomia possa ser alcançada.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo de ensino de estratégias de aprendizagem e seus efeitos na proficiência e autonomia de alunos de inglês no que diz respeito à compreensão oral. Para tanto, tenho como objetivos específicos: identificar as dificuldades de estudantes de inglês como língua estrangeira para a compreensão oral; investigar que tipos de estratégias utilizam para a aprendizagem de língua inglesa; identificar possíveis comportamentos autônomos decorrentes do ensino de estratégias de aprendizagem.

Ao final do experimento terei respondido as seguintes perguntas de pesquisa:

- De que forma o ensino de estratégias de aprendizagem pode alavancar a compreensão oral de aprendentes de inglês como língua estrangeira?
- Como os alunos demonstram a incorporação do uso de estratégias de aprendizagem?
- Quais os indícios de autonomia demonstrados pelos aprendentes após o ensino de estratégias?

Para responder a estas perguntas, decidi que o melhor tipo de pesquisa para a realização deste estudo seria uma pesquisa-ação em que os aprendentes fossem instruídos por meio de atividades de compreensão oral, com o suporte de vídeos autênticos, a utilizar certas estratégias de aprendizagem.

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de segundo nível dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará. Os CLLE funcionam nas dependências do Instituto de Letras e Comunicação, oferecendo àqueles que não têm condição de frequentar cursos particulares a oportunidade de aprender inglês, francês, espanhol, alemão e português para estrangeiros.

O experimento foi realizado durante o primeiro semestre de 2014 do qual participaram duas alunas, estudantes universitárias, sendo que uma delas decidiu aprender a língua inglesa por pretender cursar uma pós-graduação, enquanto que a outra tinha a perspectiva de, um dia, viajar para um país onde esta língua é falada. Ao longo do curso as aprendentes participaram de atividades de ensino de estratégias com o suporte de vídeos autênticos. O desempenho destas alunas foi documentado por meio de testes, questionário e entrevista.

Para apresentar os resultados deste estudo, organizei este trabalho em cinco seções, a) uma seção destinada à apresentação da pesquisa, justificativa, objetivos, perguntas de pesquisa e contexto de realização, b) uma seção destinada à fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, na qual introduzo os construtos: estratégias de aprendizagem com suas diferentes conceituações, taxonomias e discussões sobre efeitos do ensino destas; autonomia com suas definições e papéis assumidos pelo professor e pelo aluno sob esta perspectiva e a compreensão oral juntamente com os processos envolvidos nesta habilidade, fatores que a influenciam, tipos de textos orais existentes e a utilização de vídeos como recurso para seu ensino, c) uma seção dedicada à apresentação da metodologia utilizada neste estudo, na qual justifico a escolha pela pesquisa-ação, tipo de pesquisa que envolve a intervenção direta do pesquisador durante o processo e, ainda, onde apresento o contexto de realização deste estudo,

os Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará e as participantes, alunas do segundo nível do curso de língua estrangeira. Por fim, apresento os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados obtidos que foram um questionário, dois testes, um realizado ao início do semestre e outro ao fim, atividades de ensino de estratégias de aprendizagem, que foram preparadas por mim seguindo as etapas sugeridas pelo método CALLA, utilizando, como materiais, vídeos autênticos e uma entrevista realizada ao final do semestre, d) uma seção em que apresento a análise dos os dados coletados e em que discorro os efeitos do ensino de estratégias de aprendizagem na autonomia das alunas participantes da pesquisa, por fim, e) retomo as perguntas de pesquisa, apresentando considerações sobre como a aprendizagem pode ser alavancada por meio do ensino de estratégias, como as aprendentes demonstraram apropriação das estratégias ensinadas, e como comportamentos autônomos decorrentes desta apropriação podem se manifestar.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção trata dos principais referenciais teóricos que sustentam esta investigação: estratégias de aprendizagem, autonomia e compreensão oral.

### 2.1 Estratégias de aprendizagem

De acordo com a literatura existente, há uma série de definições para estratégias de aprendizagem. Nesta seção, tratarei das diferentes definições existentes, apresentando em seguida os modelos de classificação propostos por Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990). Posteriormente, apresentarei modelos de instrução de estratégias e os avanços e contribuições destas para um ensino que privilegie o desenvolvimento da proficiência e da autonomia de alunos de línguas estrangeiras. Por fim, apresentarei o modelo de instrução denominado *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA), desenvolvido por O'Malley e Chamot (1990), utilizado no ensino elementar e secundário, associando o ensino da língua a conteúdos escolares e ensino explícito de estratégias de aprendizagem.

#### 2.1.1 Conceituação

Aqui, apresento e discuto alguns conceitos de estratégias de aprendizagem, além de pesquisas que foram desenvolvidas nesta área de conhecimento, comparando e contrastando as principais concepções sugeridas por diferentes autores.

A ideia de que bons aprendentes de língua fazem algo especial do qual todos podem beneficiar-se foi introduzida por Rubin (apud O'MALLEY; CHAMOT, 1990) e Stern (apud O'MALLEY; CHAMOT, 1990). A partir de tal concepção e após vários estudos, O'Malley e Chamot (1990, p.2) chegaram à conclusão de que “indivíduos competentes são bem sucedidos devido a formas especiais de processar informação”<sup>1</sup>.

Tais formas especiais de processar informação são as estratégias de aprendizagem para as quais alguns autores apresentam definições diferenciadas.

---

<sup>1</sup> “Competent individuals are effective because of special ways of processing information”. Esta e todas as traduções das citações em inglês são de minha responsabilidade.

Cohen (1998) considera as estratégias enquanto processos. Para defini-las, ele utiliza um conceito amplo que envolve estratégias de aprendizagem e uso de línguas. Segundo este autor, estas são definidas como:

[...] processos que são conscientemente selecionados pelo aprendente e que podem resultar em ações realizadas para realçar a aprendizagem ou uso de uma segunda língua ou língua estrangeira, por meio da armazenagem, retenção, lembrança, e aplicação de informação sobre aquela língua (COHEN, 1998, p.4)<sup>2</sup>.

Esta definição, por considerar estratégias enquanto processos mentais, está relacionada com teorias cognitivas, aproximando-se da conceituação de O'Malley e Chamot (1990) que será apresentada posteriormente. Tal concepção também considera a língua em uso, uma vez que subdivide estratégias em estratégias de aprendizagem e estratégias de uso de línguas. Por meio desta subdivisão é possível perceber uma tentativa do autor em separar grupos de estratégias que contribuem mais diretamente para a aprendizagem daqueles que têm como o principal objetivo o uso da língua.

Outro aspecto importante desta definição de estratégias envolve a ideia de que seu uso deva ocorrer de forma consciente. Tal afirmação é sustentada por meio de Schmidt (apud COHEN, 1990) ao apresentar estratégias enquanto ações capazes de serem identificadas pelo aprendente de uma língua em oposição a outros tipos de ações que, por ocorrerem de forma inconsciente, não podem ser identificadas, sendo classificadas como processos mentais.

Oxford (1990, p.8) define estratégias enquanto “ações específicas realizadas pelos aprendentes para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autodirigida, mais efetiva, e mais transferível para novas situações”<sup>3</sup>.

Tal definição considera o uso de estratégias não apenas para a realização de uma tarefa específica de sala de aula, mas apresenta a possibilidade de transferir tal uso para outros contextos que podem incluir outras situações de sala de aula ou situações de comunicação fora do contexto escolar. Para Oxford (1990), estratégias de aprendizagem têm como um de seus objetivos proporcionarem o aprimoramento da competência comunicativa, o que fica

---

<sup>2</sup> “Processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about the language”.

<sup>3</sup> “Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”.

evidente na afirmação de que “todas as estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas são orientadas para o amplo objetivo da competência comunicativa” (OXFORD, 1990, p.8)<sup>4</sup>.

Além de considerar o desenvolvimento da competência comunicativa enquanto um dos objetivos do uso das estratégias, Oxford (1990) apresenta o seguinte quadro com outras características das estratégias de aprendizagem de línguas:

**Quadro 1** – Características das Estratégias de Aprendizagem de Línguas

Estratégias de aprendizagem de línguas:
1. Contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa.
2. Permitem aos aprendentes tornar-se mais autodirigidos.
3. Expandem o papel do professor.
4. São orientadas para a resolução de um problema.
5. São ações específicas realizadas pelo aprendente.
6. Envolvem muitos aspectos do aprendente, não apenas o cognitivo.
7. Permitem uma aprendizagem direta e indireta.
8. Nem sempre são observáveis.
9. São frequentemente conscientes.
10. Podem ser ensinadas.
11. São flexíveis.
12. São influenciadas por vários fatores.

Fonte: OXFORD (1990, p.9)

Observado o tópico seis do quadro e a classificação para estratégias de aprendizagem que será apresentada posteriormente, percebe-se que embora Oxford (1990) considere o caráter cognitivo<sup>5</sup> das estratégias, ela não as restringe a tal caráter. Para Oxford (1990, p.11) “estratégias também incluem funções metacognitivas<sup>6</sup> como planejamento, avaliação, e organização da própria aprendizagem; e funções emocionais (afetivas), sociais e outras”<sup>7</sup>.

O’Malley e Chamot (1990), apresentam uma definição diferente para estratégias de aprendizagem. Estas seriam “pensamentos ou comportamentos especiais utilizados pelos

<sup>4</sup>“All appropriate language learning strategies are oriented toward the broad goal of communicative competence”.

<sup>5</sup> A psicologia cognitiva representa um ramo da psicologia direcionado para estudos sobre o modo como os indivíduos percebem, aprendem, lembram e representam as informações recebidas. Estudo neste ramo procuram identificar como o ser humano se utiliza do conhecimento para desenvolver funções cognitivas como a fala, resolução de problemas e memorização dentre outras.

<sup>6</sup> De acordo com Vygotsky (1991) metacognição corresponde a fala recolhida que atua na mente do aprendente de forma a regular e gerenciar uma dada tarefa, desencadeando estratégias cognitivas.

<sup>7</sup>“Strategies also include metacognitive functions like planning, evaluating, and arranging one’s own learning; and emotional (affective), social, and other functions as well”.

indivíduos para ajudá-los a compreender, aprender e reter nova informação” (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p.1)<sup>8</sup>.

Esta noção de estratégias de aprendizagem permite-nos perceber uma relação com a psicologia cognitiva. Esta ideia é reforçada por O’Malley e Chamot (1990, p.1) ao afirmarem que “de acordo com a teoria cognitiva, os indivíduos são solicitados a *processar informação*, e os pensamentos envolvidos nesta atividade cognitiva são denominados *processos mentais*”<sup>9</sup>. Esta afirmação relaciona-se com uma segunda definição dos mesmos autores de que “estratégias de aprendizagem são formas especiais de processar informação que realçam a compreensão, a aprendizagem, ou a retenção de informação”<sup>10</sup>.

Em suas definições para alguns processos cognitivos, Anderson (1983) faz uma distinção entre dois tipos de informação presentes em nossa memória. Uma estática, que representa aquilo que sabemos, e outra dinâmica, representando aquilo que sabemos como fazer. Estes conhecimentos são denominados por ele como conhecimento declarativo e conhecimento procedural, respectivamente. O’Malley e Chamot (1990, p. 43) utilizam tais definições para descrever estratégias enquanto “um grupo de produções que são compiladas e aperfeiçoadas até que elas se tornem conhecimento procedural”<sup>11</sup>.

Outra característica importante apresentada pelos mesmos autores para estratégias é a consciência de seu uso por parte do aprendente. De acordo com eles, esta consciência ocorreria apenas nos estágios iniciais de utilização, sendo essas ações posteriormente automatizadas. Tal característica difere da noção apresentada por Cohen (1998) que considera ações tomadas de forma inconsciente não mais como estratégias, mas como processos mentais.

Conforme pude observar, as diferentes definições de estratégias de aprendizagem aproximam-se ao considerar a presença do fator cognitivo, sendo tal característica mais evidente na definição de O’Malley e Chamot (1990) que se utilizam de uma teoria cognitiva para definir estratégias. Outro ponto em comum das definições envolve a consciência daquele que faz uso das mesmas. Para os mesmos autores, esta consciência está presente apenas nos estágios iniciais de uso enquanto que para Cohen (1998) ele deve estar presente durante todo o processo. Por fim, a consideração da língua em uso, é uma característica mais presente nas

---

<sup>8</sup>“The special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information”.

<sup>9</sup>“In cognitive theory, individuals are said to ‘process information’, and the thoughts involved in this cognitive activity are referred to as ‘mental processes’”.

<sup>10</sup>“Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information”.

<sup>11</sup>“A set of productions that are compiled and fine-tuned until they become procedural knowledge”.

definições de Oxford (1990) e Cohen (1998) sendo que, para aquela uso e aprendizagem constituem um só enquanto que este tenta separar o que é predominantemente uso do que é aprendizagem.

Ao estudar determinada língua, o fazemos principalmente com o objetivo de nos comunicar e, fazendo isso, também acabamos aprendendo aquilo que não seria possível apenas no ambiente escolar. Acredito que a definição de estratégias apresentada por Oxford (1990) seja a mais adequada por não isolar uso e aprendizagem, dois aspectos que se relacionam de forma interseccionada.

### 2.1.2 Taxonomias

Nesta subseção, apresentarei dois modelos de classificação para estratégias de aprendizagem: um sugerido por Oxford (1990) e outro por O'Malley e Chamot (1990). Conforme pode ser observado, os dois modelos foram desenvolvidos no mesmo ano, o que reflete o grande interesse que ganhou o estudo de estratégias de aprendizagem naquela época.

#### 2.1.2.1 Oxford

Oxford (1990) sugere a categorização de estratégias de aprendizagem em dois grupos amplos, o de estratégias diretas e o de estratégias indiretas.

As estratégias diretas são aquelas que envolvem diretamente a língua alvo e requerem o processamento mental da língua, sendo este processamento realizado de formas diferentes e com diferentes propósitos em cada um dos três subgrupos de estratégias presentes nesta categoria, onde se encontram as estratégias de memorização, cognitivas e de compensação (OXFORD, 1990).

As estratégias de memorização refletem princípios como os de ordenação, associação e revisão, todos relacionados ao sentido. Tais estratégias são especialmente úteis para lidar com dificuldades de aprendizagem relacionadas ao vocabulário, permitindo ao aprendente armazenar material verbal, recuperando este quando necessário, para fins comunicativos. Oxford (1990, p.38) observa que “estratégias de memorização são claramente mais efetivas quando o aprendente simultaneamente usa estratégias metacognitivas, como prestar atenção, e

estratégias afetivas, como redução de ansiedade através da respiração profunda”<sup>12</sup>. Por meio de tal afirmação, é possível perceber o caráter complementar das diferentes estratégias, sendo raramente utilizadas de forma isolada. De acordo com a autora, as estratégias de memorização podem ser divididas em quatro categorias: a de criação de associações mentais, utilização de imagens e sons, revisão e emprego de ações. Cada uma destas categorias contém estratégias mais específicas conforme observado do quadro 2.

**Quadro 2 – Estratégias de Memorização**

Estratégias de memorização	
Criação de associações mentais	Agrupamento Associação Utilização de novas palavras em um contexto
Utilização de imagens e sons	Utilização de imagens Construção de mapas semânticos Utilização de palavras-chave Representação de sons na memória
Revisão	Revisão estruturada
Emprego de ações	Utilização de respostas físicas ou sensações

Fonte: OXFORD (1990, p.39)

As estratégias cognitivas constituem o segundo grupo de estratégias diretas apresentadas no modelo de Oxford (1990). Estas estratégias contribuem para a manipulação ou transformação da língua alvo pelo aprendente e são consideradas o grupo de estratégias mais utilizado durante a aprendizagem de línguas estrangeiras. Tal popularização talvez aconteça em virtude de dois fatores principais: a tendência do aprendente a fazer generalizações baseadas em regras de determinadas estruturas da língua alvo; e tendência a fazer comparações entre língua alvo e língua materna. Este grupo de estratégias contém as categorias de prática, recebimento e envio de mensagem, análise e raciocínio e criação de estruturas para insumo e produção. Estas estratégias se subdividem em quinze estratégias mais específicas conforme o quadro 3.

<sup>12</sup> “Memory strategies are clearly more effective when the learner simultaneously uses metacognitive strategies, like paying attention, and affective strategies, like reducing anxiety through deep breathing”.

**Quadro 3 – Estratégias Cognitivas**

Estratégias cognitivas	
Prática	Repetição Prática formal de sons e sistemas de escrita Reconhecimento e utilização de fórmulas e padrões Recombinação Prática em situações reais
Recebimento e envio de mensagem	Compreensão rápida de ideias Utilização de recursos para receber e enviar mensagem
Análise e raciocínio	Raciocínio dedutivo Análise de expressões Análise comparativa (entre línguas) Tradução Transferência
Criação de estruturas para insumo e produção	Anotações Resumo Destaque de informações

Fonte: OXFORD (1990, p.44)

O terceiro grupo de estratégias diretas é o das estratégias de compensação. Estas estratégias contribuem para a utilização da língua para compreensão e produção em situações em que o aprendente encontre limitações linguísticas. Elas “permitem aos aprendentes produzir expressões faladas ou escritas na nova língua sem ter um conhecimento completo desta” (OXFORD, 1990, p.48)<sup>13</sup>. As estratégias de compensação subdividem-se em estratégias de inferência inteligente e superação de limitações oral e escrita. Dentro destes dois grupos de estratégias, há dez estratégias mais específicas conforme pode ser observado no quadro 4.

**Quadro 4 – Estratégias de Compensação**

Estratégias de compensação	
Inferência inteligente	Utilização de indícios linguísticos Utilização de outros indícios
Superação de limitações oral e escrita	Mudança para a língua materna Solicitação de ajuda Utilização de mímica e gestos Abstenção parcial ou total de comunicação Escolha de tema Ajuste ou aproximação de mensagem Criação de palavras Utilização de paráfrase ou sinônimos

Fonte: OXFORD (1990, p.48)

<sup>13</sup> “Allow learners to produce spoke or written expressions in the new language without complete knowledge”.

Enquanto os três grupos de estratégias diretas envolvem diretamente a língua alvo, o grupo de estratégias indiretas “apoia e gerencia a aprendizagem da língua sem (em muitos casos) diretamente estar envolvido com ela” (OXFORD, 1990, p.135)<sup>14</sup>.

Este grupo de estratégias é composto pelas estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

As estratégias metacognitivas proporcionam ao aprendente um maior controle sobre o processo de aprendizagem e sobre a cognição. Algumas das estratégias deste grupo, como a de organização e a de planejamento para a tarefa de linguagem, ajudam no gerenciamento da aprendizagem da língua de forma mais efetiva (OXFORD, 1990). Este grupo de estratégias é dividido em estratégias de focalização, organização e planejamento, e avaliação de aprendizagem. Dentro destes grupos há um total de onze estratégias mais específicas, conforme pode ser observado no quadro 5.

**Quadro 5 – Estratégias Metacognitivas**

Estratégias metacognitivas	
Focalização de aprendizagem	Revisão e criação de relação de material já conhecido Focalização de atenção Postergação de produção oral para focar na compreensão oral
Organização e planejamento de aprendizagem	Descoberta de fatos sobre a aprendizagem de uma língua Organização Determinação de metas e objetivos Identificação do propósito de uma atividade de linguagem Planejamento para a tarefa de linguagem Procura por oportunidades de prática
Avaliação de aprendizagem	Monitoramento Avaliação

Fonte: OXFORD (1990, p.137)

O segundo grupo de estratégias indiretas é o das estratégias afetivas. Estas estratégias “ajudam a regular emoções, motivações e atitudes” (OXFORD, 1990, p.135)<sup>15</sup>. Para Oxford (1990) o fator afetivo pode influenciar a aprendizagem de uma língua. A ansiedade, por exemplo, quando em excesso, tende a bloquear o desempenho do aprendente. Como forma de solucionar tal problema, algumas estratégias deste grupo podem ser utilizadas para reduzir

<sup>14</sup> “Support and manage language learning without (in many instances) directly involving the target language”.

<sup>15</sup> “Help to regulate emotions, motivations, and attitudes”.

esta ansiedade. As estratégias afetivas são divididas em três grupos: estratégias de redução de ansiedade, encorajamento e conscientização de estado emocional. Dentro destes grupos há um total de dez estratégias, conforme o quadro 6.

**Quadro 6 – Estratégias Afetivas**

Estratégias afetivas	
Redução de ansiedade	Utilização de relaxamento, respiração profunda, ou meditação Utilização de música Utilização do riso
Encorajamento	Criação de afirmações positivas Exposição a riscos de forma inteligente Recompensa
Conscientização de estado emocional	Atenção aos sinais corporais Utilização de lista de controle Criação de um diário de aprendizagem Discussão de sentimentos com alguém

Fonte: OXFORD (1990, p.141)

As estratégias sociais constituem o último grupo de estratégias indiretas. Elas ajudam o aprendente a interagir com outras pessoas, seja por meio de perguntas, indicando interesse e envolvimento, seja por meio da cooperação, ao realizar atividades em duplas (OXFORD, 1990). Este grupo de estratégias é dividido em estratégias de elaboração de perguntas, cooperação com outros e empatia. No total, este grupo se subdivide em seis estratégias mais específicas conforme o quadro 7.

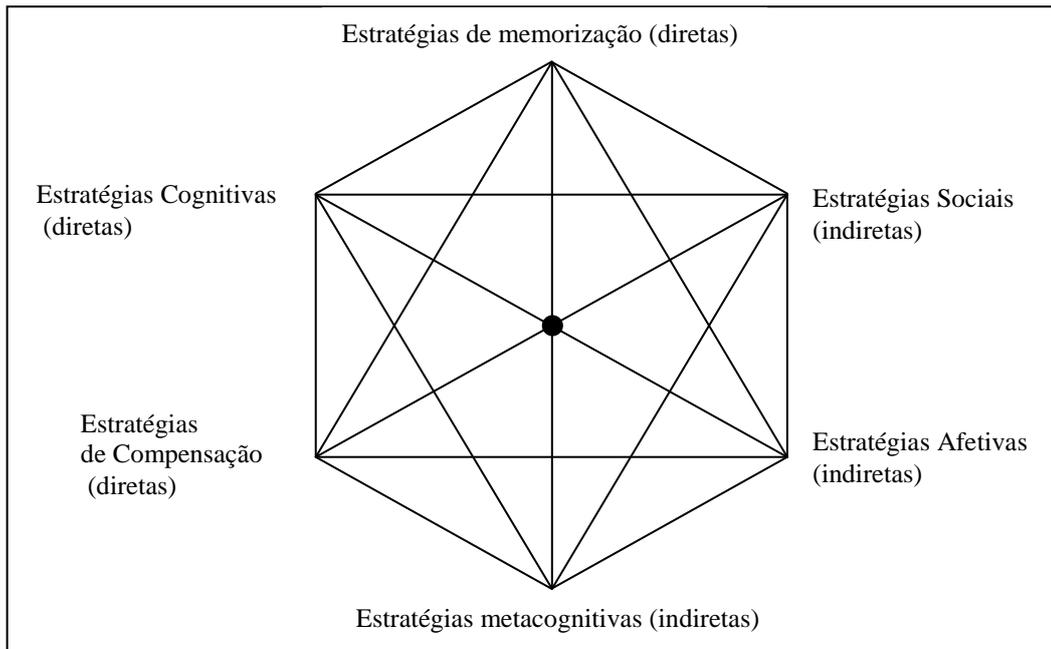
**Quadro 7 – Estratégias Sociais**

Estratégias sociais	
Elaboração de perguntas	Elaboração de perguntas para verificação ou compreensão Elaboração de perguntas para a correção
Cooperação com outros	Cooperação em pares Cooperação com usuários proficientes da nova língua
Empatia	Compreensão cultural Compreensão dos pensamentos e sentimentos alheios.

Fonte: OXFORD (1990, p.145)

Apesar da classificação proposta por Oxford (1990) de dividir estratégias em dois grupos que atuam diretamente ou indiretamente sobre o uso da língua, é possível perceber que estes grupos não atuam de forma isolada. A figura 1 retrata a inter-relação que deve existir entre diferentes tipos de estratégias.

**Figura 1** – Inter-relação entre estratégias diretas e estratégias indiretas



Fonte: OXFORD (1990, p.15)

Observando a figura, é possível perceber, por exemplo, que uma estratégia cognitiva, que é do tipo direta, pode ser utilizada em conjunto com estratégias metacognitivas e afetivas que são indiretas. Conforme citado anteriormente, Oxford (1990) exemplifica a possibilidade do uso em conjunto de diferentes tipos de estratégias ao sugerir que estratégias de memorização funcionam melhor quando trabalhadas com estratégias metacognitivas e afetivas.

Esta classificação detalhada dos diferentes tipos de estratégias e a possibilidade de escolha de mais de uma pode ser útil para uma melhor aprendizagem. Para Oxford (1990), ajudando os aprendentes a usar estratégias adequadas o professor contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e autossuficiência e permite que seus alunos estejam aptos a utilizar a língua para comunicação na presença ou ausência dele, fomentando a autonomia, tópico que será tratado mais adiante neste trabalho.

Na próxima subseção, apresentarei um segundo modelo de classificação. O modelo proposto por O'Malley e Chamot (1990).

#### 2.1.2.2 O'Malley e Chamot

O'Malley e Chamot (1990) propõem um modelo de classificação de estratégias de aprendizagem, baseado na teoria cognitiva de Anderson (1983). Neste modelo, as estratégias de aprendizagem são divididas em três grupos: estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas.

Esta divisão é apresentada de forma bastante reduzida se comparada à classificação de Oxford (1990), pois além de dar maior ênfase a estratégias metacognitivas e cognitivas, une estratégias sociais e afetivas em um só grupo conforme pode ser observado no quadro 8.

**Quadro 8** – Classificação Preliminar de Estratégias de Aprendizagem

Classificação preliminar de estratégias de aprendizagem	
Classificação genérica	Estratégias representativas
Estratégias metacognitivas	Atenção seletiva Planejamento Monitoramento Avaliação
Estratégias cognitivas	Repetição Organização Inferência Resumo Dedução Utilização de imagens Transferência Elaboração
Estratégias sócio-afetivas	Cooperação Questionamento para esclarecimento Fala reflexiva

Fonte: O'MALLEY e CHAMOT (1990, p.46)

O primeiro grupo de estratégias apresentado na classificação proposta por O'Malley e Chamot (1990) é o de estratégias metacognitivas. Segundo Brown et al (apud O'MALLEY;CHAMOT, 1990) as estratégias metacognitivas estão vinculadas ao planejamento para que o sucesso de uma atividade de aprendizagem possa ser monitorado ou avaliado. Este grupo de estratégias incorpora os domínios da “consciência das próprias habilidades cognitivas, habilidade para identificar a dificuldade de uma tarefa, e conhecimento de como e quando utilizar estratégias específicas” (FLAVELL; WELLMAN, 1977 apud HERRERA; MURRY, 2005, p. 300)<sup>16</sup>. O'Malley e Chamot (1990) consideram que dentro deste grupo a estratégia metacognitiva de planejamento seja uma das mais importantes

<sup>16</sup> “awareness of one`s own cognitive abilities, the ability to discern the difficulty of a task, and knowing how and when to use specific strategies”.

no processo de aquisição de uma segunda língua direcionando a produção e recepção desta. Outras estratégias presentes neste grupo são as estratégias de atenção seletiva, monitoramento e avaliação.

O segundo grupo de estratégias proposto por O'Malley e Chamot (1990, 1990, p.44) é o das estratégias cognitivas. Estas estratégias “operam diretamente sobre a informação recebida, manipulando-a por meio de forma que realcem a aprendizagem”<sup>17</sup>. Neste grupo estão presentes as estratégias de repetição, organização, inferência, resumo, dedução, utilização de imagens, transferência e elaboração. Dentre estas, a de utilização de imagens é particularmente discutida por Anderson (1980) sendo apresentada por ele como uma das formas mais eficazes de armazenar uma informação.

Por fim, o último grupo de estratégias proposto na classificação de O'Malley e Chamot (1990) é o das estratégias sócio-afetivas que envolvem tanto a interação com outro indivíduo quanto o controle de aspectos afetivos. Os autores apresentam as estratégias sócio-afetivas como de menor interesse uma vez que tentam retratar estratégias dentro de uma teoria cognitiva.

Apesar da menor ênfase dada pelos autores a este grupo de estratégias, considero-o tão importante quanto os demais uma vez que o comportamento colaborativo dos alunos para a realização de tarefas bem como o controle da ansiedade, dão a eles maior segurança para seguir em frente na tarefa de aprender uma língua. Minhas crenças sobre a importância das estratégias sócio-afetivas estão em concordância com a afirmação de Herrera e Murry (2005, p. 300) de que:

Estratégias sócio-afetivas envolvem o uso de aprendizagem socialmente mediada e redução de *filtro afetivo*<sup>18</sup>. [...] Em salas de aula em que se foca na aprendizagem socialmente mediada, os alunos trabalham de forma colaborativa para resolver problemas. Este tempo centrado no aluno permite aos mesmos negociar sentido com seus professores e com outros alunos solicitando mais informação e esclarecendo os equívocos. O uso de estratégias afetivas como a fala reflexiva positiva encoraja os alunos a reduzir seus filtros afetivos (HERRERA; MURRY, 2005, p.300)<sup>19</sup>.

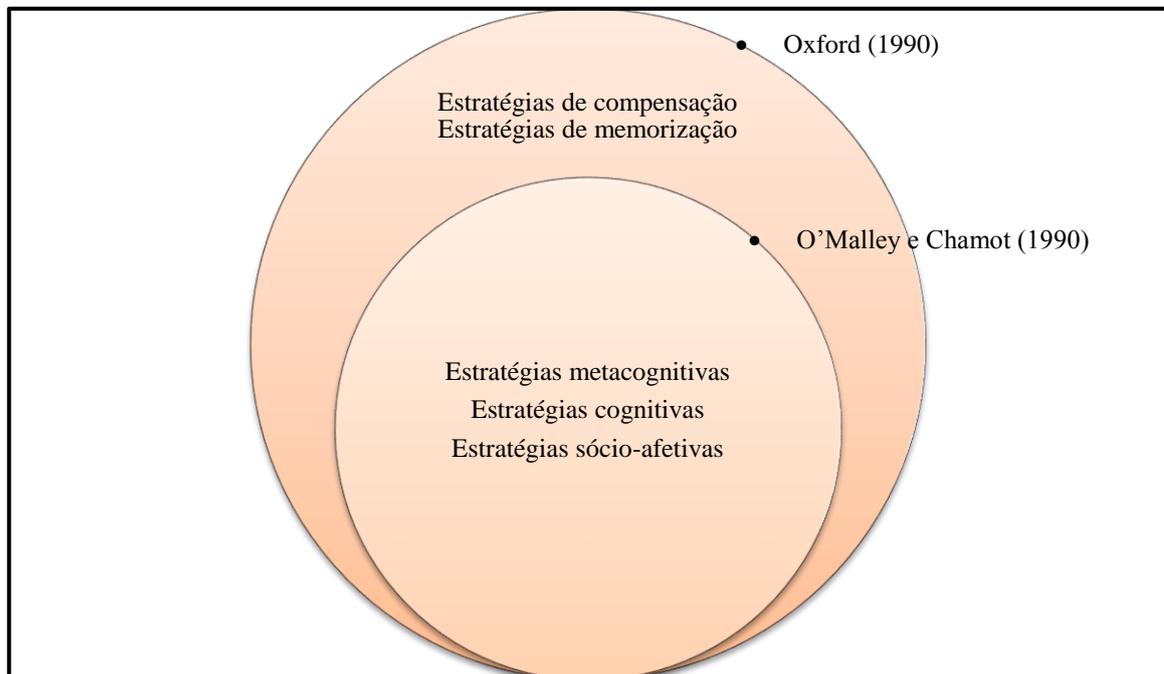
<sup>17</sup>“Operate directly on incoming information, manipulation it in ways that enhance learning”.

<sup>18</sup> Os autores utilizam aqui a terminologia “filtro afetivo” retomando um dos fatores, que de acordo com Krashen, influenciam a aquisição de uma língua.

<sup>19</sup> “Social-affective strategies involve the use of socially mediated learning and lowering one`s own affective filter. [...] In classrooms that focus on socially mediated learning, students work collaboratively to solve problems. This student-centered time allows students to negotiate meaning with their teachers and with other students by asking for more information and clarifying misconceptions. Using affective strategies such as positive self-talk encourages students to lower their affective filters”.

Ao observar as classificações propostas por O'Malley e Chamot (1990) e por Oxford (1990) é possível identificar similaridades conforme pode ser observado na figura 2.

**Figura 2** – Diagrama comparativo entre a classificação de estratégias proposta por Oxford (1990) e a classificação proposta por O'Malley e Chamot (1990).



Fonte: Original

Comparando as duas classificações, é possível perceber que as estratégias propostas por O'Malley e Chamot (1990) também fazem parte do modelo proposto por Oxford (1990) com a ressalva de que as estratégias sociais e afetivas da última autora são apresentadas em um único grupo, o de estratégias sócio-afetivas.

A proposta de O'Malley e Chamot (1990) por um modelo reduzido de classificação ocorre pelo fato dos autores terem focado seus estudos considerando teorias cognitivas, o que fica evidente em dois grupos de estratégias propostos por eles: o de estratégias cognitivas e o de estratégias metacognitivas. No entanto, apesar de considerar a cognição como fator importante para a aprendizagem de uma língua, eles não desconsideraram outros fatores, inserindo-os dentro de uma categoria a parte.

Mesmo com a criação deste grupo de estratégias em que fatores de ordem social e afetiva são considerados, observo ainda a falta de estratégias que considerem outros aspectos de aprendizagem da linguagem. Após ter construído o diagrama comparativo entre as duas taxonomias proponho sua reorganização em cinco grupos, acrescentando à classificação de

O'Malley e Chamot (1990) as estratégias de memorização e as estratégias de compensação de Oxford (1990).

Uma vez tendo apresentado duas taxonomias para estratégias de aprendizagem, na próxima subseção apresento dois modelos de instrução de estratégias de aprendizagem e algumas considerações a respeito de cada um.

### 2.1.3 Instrução de estratégias de aprendizagem

Discussões acerca dos benefícios do ensino de línguas baseado na instrução de estratégias têm sido realizadas ao longo dos anos. Para Oxford (1990), por meio de treinamento, estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas e modificadas, podendo não só o aprendente com dificuldades como o *bom aprendente*<sup>20</sup> beneficiar-se de tal ensino. Ainda segundo Oxford (1990, p.12), “O treinamento de estratégias ajuda a guiar o aprendente a tornar-se mais consciente do uso destas e mais apto a empregar estratégias apropriadas”<sup>21</sup>. Aprendentes de uma língua já trazem consigo um repertório de estratégias sendo papel do professor ampliá-lo, direcionando o aluno para as situações em que cada tipo de estratégia funcione melhor para que posteriormente o aluno possa fazer escolhas.

De forma similar a Oxford (1990), Cohen (1998) também apresenta um posicionamento favorável sobre a instrução de estratégias. Para ele, “a aprendizagem será facilitada se os alunos forem explicitamente treinados para se tornarem mais conscientes e proficientes no uso de uma gama ampla de estratégias que podem ser utilizadas durante todo o processo de aprendizagem de uma língua” (COHEN, 1998, p.66)<sup>22</sup>. Segundo ele, o treinamento de estratégias encoraja o aprendente de uma língua a encontrar o melhor caminho para o sucesso da aprendizagem, promovendo autonomia e autodirecionamento.

O fomento de comportamentos autônomos por meio do ensino de estratégias também é enfatizado por Chamot (2009). Para ela:

Quando estratégias de aprendizagem são ensinadas explicitamente e discutidas em sala de aula, os alunos desenvolvem maior metacognição, ou entendimento de seus próprios processos de aprendizagem. Com conscientização metacognitiva, os alunos começam a ver a relação entre as estratégias que usam e a eficácia de sua própria aprendizagem, planejam e

<sup>20</sup> Grifo nosso.

<sup>21</sup> “Strategy training helps guide learners to become more conscious of strategy use and more adept at employing appropriate strategies.

<sup>22</sup> “[...] learning will be facilitated if students are explicitly trained to become more aware of and proficient in the use of a broad range of strategies that can be utilized throughout the language learning process”.

refletem sobre sua aprendizagem, e ganham maior autonomia como aprendentes (CHAMOT, 2009, p.54)<sup>23</sup>.

Apesar de todos os argumentos apresentados ao longo dos anos em favor de um ensino baseado na instrução de estratégias de aprendizagem, Rees-Miller (1993,1994 apud BENSON, 2011) apresenta certos questionamentos que põem em dúvida o que tem sido dito a respeito dos modelos de instrução. Para ela não há evidência empírica da existência de uma relação entre uma aprendizagem bem sucedida e a conscientização de estratégias; algumas características relacionadas ao sucesso na aprendizagem podem não ser ensináveis. Além disso, estudos de caso têm demonstrado, por um lado, que nem sempre estratégias utilizadas por aprendentes bem sucedidos levam a uma melhor aprendizagem e, por outro lado, que nem sempre aprendentes bem sucedidos utilizam estratégias recomendadas.

Em contrapartida, Chamot e Rubin (1994) apresentam algumas pesquisas que demonstram a relação entre o uso de estratégias e a melhora no desempenho da aprendizagem de uma língua, mencionando, no entanto que a eficácia de certas estratégias depende de fatores que vão além da simples instrução. Para elas, variáveis como o nível de proficiência, tarefa, texto, modalidade de língua, conhecimento prévio, contexto de aprendizagem, língua alvo e características dos aprendentes influenciam o uso mais efetivo de certas estratégias.

Outro aspecto a ser considerado é o tempo utilizado pelo professor para instruir seus alunos. De acordo com Herrera e Murry (2005), muitos professores consideram difícil atender as necessidades de seus alunos tendo que dispor de tempo extra em sala de aula para fornecer instrução especializada. No entanto, estes afirmam que “todos os alunos precisam de incentivo, orientação e prática para construírem suas capacidades de aplicar estratégias de aprendizagem” (HERRERA; MURRY, 2005, p.299)<sup>24</sup>. Considerando tal afirmação, para que as capacidades de aplicar estratégias sejam construídas, é necessário que o professor planeje suas aulas de forma a inserir a instrução nas atividades de aula, apresentando-as de forma não isolada, mas contextualizada. Esta ideia é corroborada por Legutke e Thomas (1991, apud BENSON, 2011) para quem o objetivo de um treinamento de aprendentes não é treinar para depois ensinar a língua, mas ensinar aprendentes a se comunicarem em uma segunda língua ajudando-os a aprender e pensar sobre sua aprendizagem.

---

<sup>23</sup> “When learning strategies are taught explicitly and discusses in the classroom, students develop greater metacognition, or understanding of their own learning processes. With metacognitive awareness, students begin to see the relationship between the strategies they use and their own learning effectiveness, they plan for and reflect on their learning, and gain greater autonomy as learner”.

<sup>24</sup> “[...] all students need encouragement, guidance and practice in building their capacities to apply learning strategies”.

A escolha das estratégias adequadas a serem ensinadas representa outro importante aspecto a ser considerado em um programa baseado em instrução de estratégias. Para Cohen (1998), em sua maioria, as estratégias não são simplesmente determinadas como boas ou ruins, mas têm potencial para serem utilizadas de forma eficaz. Esta eficácia dependerá das características do aprendente, do conteúdo a ser ensinado, do contexto, do professor e do papel que assume, ou da interação de todos estes fatores.

De maneira similar, Oxford (1989, apud OXFORD, 1990, p.13) pontua que, dentre os fatores que afetam a escolha de estratégias estão “o grau de conscientização, estágio de aprendizagem, exigências da tarefa, as expectativas do professor, idade, sexo, nacionalidade/etnia, estilo de aprendizagem geral, traços de personalidade, nível de motivação, e propósito para aprender a língua”<sup>25</sup>.

Assim, observa-se que a instrução de estratégias está ligada também às características individuais do aprendente e que estas devem ser consideradas durante o processo de seleção do que será trabalhado.

Nos últimos anos, dois principais modelos instrução de estratégias de aprendizagem têm sido utilizadas tanto para o ensino de língua estrangeira com segunda língua. Estes modelos serão apresentados a seguir.

### 2.1.3.1 Modelo de Oxford

O primeiro destes modelos foi proposto por Oxford et al (1990 apud COHEN, 1998). Ele apresenta uma sequência para a introdução de estratégias que enfatiza:

[...] conscientização explícita de estratégias, discussão dos benefícios do uso de estratégias, prática funcional e contextualizada com estratégias, auto avaliação e monitoramento de desempenho na língua, e sugestões para/ou demonstrações de transferência de estratégias para novas tarefas de língua (COHEN, 1998, p.72)<sup>26</sup>.

A sequência sugerida por este modelo é apresentada no quadro 9:

---

<sup>25</sup> “degree of awareness, stage of learning, task requirements, teacher expectations, age, sex, nationality/ethnicity, general learning style, personality traits, motivation level, and purpose for learning the language”.

<sup>26</sup> “[...] explicit strategy awareness, discussion of the benefits of strategy use, functional and contextualized practice with the strategies, self-evaluation and monitoring of language performance, and suggestions for or demonstrations of the transferability of the strategies to new language tasks”.

**Quadro 9** – Sequência de instrução proposta por OXFORD et al (1990 apud COHEN, 1998)

Sequência de instrução proposta por Oxford e colegas (1990 apud COHEN, 1998)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realização de atividade linguística sem nenhum treinamento de estratégias;</li> <li>2. Discussão sobre a forma de realização da atividade e reflexão a cerca da contribuição de possíveis estratégias utilizadas pelos alunos para o processo de aprendizagem;</li> <li>3. Sugestão e demonstração de outras estratégias pelo professor e conscientização dos alunos da necessidade de maior autodirecionamento da aprendizagem e benefícios esperados da utilização de estratégias;</li> <li>4. Oferecimento de tempo aos aprendentes para a prática de novas estratégias com atividades de linguagem;</li> <li>5. Demonstração pelo professor de como as estratégias podem ser transferidas para outras atividades;</li> <li>6. Promoção da prática das estratégias ensinadas permitindo que os aprendentes que as utilizem em novas tarefas e oferecimento de liberdade para que possam fazer escolhas em relação à estratégia que utilizarão;</li> <li>7. Ajuda aos alunos para que entendam como podem avaliar o sucesso do uso de estratégias e calcular seu progresso como aprendentes mais responsáveis e autodirigidos.</li> </ol>

Fonte: COHEN (1998, p.72)

Considerando as etapas sugeridas por este modelo, a autora afirma que, após a prática de um determinado número de estratégias, o professor pode encorajar o uso independente de estratégias promovendo a autonomia nos aprendentes uma vez que estes se tornarão responsáveis pela seleção, uso e avaliação das estratégias ensinadas. Esta seleção e o uso, no entanto não deverão ocorrer de maneira aleatória, mas levando em consideração os requisitos das atividades e eficácia das mesmas para cada indivíduo.

Há ainda um segundo modelo de instrução preconizado por O'Malley e Chamot (1990), mais estruturado que o anterior e que será empregado por mim no experimento descrito nesta dissertação. Este modelo de instrução foi desenvolvido para o ensino de inglês como segunda língua; no entanto, neste estudo ele será aplicado a alunos de inglês como língua estrangeira. A subseção a seguir é dedicada a este modelo.

### 2.1.3.2 Modelo C.A.L.L.A

O *Cognitive Academic Language Learning Approach* foi desenvolvido para trabalhar as habilidades acadêmicas de linguagem em alunos de ensino fundamental e médio com proficiência limitada em inglês como segunda língua. Este modelo de instrução “íntegra

ensino de conteúdos escolares com o desenvolvimento de linguagem acadêmica e instrução explícita de estratégias de aprendizagem” (CHAMOT, 2009, p. 5)<sup>27</sup>.

O CALLA foi criado a partir da percepção de que o desenvolvimento da proficiência em linguagem acadêmico-cognitiva, que é aquela que permite a participação bem sucedida em áreas de conteúdos escolares, ocorre de forma mais lenta do que o desenvolvimento das habilidades de linguagem sócio-interativas. Isto ocorre em virtude “das demandas cognitivas das tarefas para as quais a linguagem acadêmica é utilizada, e pelo fato desta não ser normalmente apoiada por pistas não verbais e contextuais da interação face a face [...]” (CHAMOT, 2009, p. 4)<sup>28</sup>.

Para desenvolver habilidades de linguagem acadêmica, em aulas em que se utiliza o modelo de instrução CALLA, são realizadas atividades cognitivamente exigentes com suporte contextual e apoio instrucional. Este tipo de instrução envolve suporte extensivo durante o processo de introdução dos conceitos com remoção gradual destes quando os alunos adquirem maior proficiência, habilidade e conhecimento (CHAMOT, 2009).

O CALLA baseia-se na teoria de aprendizagem cognitiva. De acordo com esta teoria, a linguagem é uma habilidade cognitiva complexa que requer prática extensiva e retroalimentação para que o aprendente possa operar em um nível autônomo. A teoria cognitiva indica que a aprendizagem é um processo dinâmico. Neste processo, a informação é selecionada pelos aprendentes, relacionada com conhecimento prévio, retida, quando considerada importante, e utilizada em contextos adequados. Ao final destas etapas, o aprendente é levado a refletir sobre o sucesso de sua aprendizagem (O’MALLEY; CHAMOT, 1990).

Por meio desta afirmação, percebe-se a crença de que, para que a aprendizagem possa ocorrer, é necessário que exista conscientização dos processos nela presentes a fim de que, posteriormente, eles possam ser aplicados a novos contextos de aprendizagem ou uso de língua. Por esta razão, o ensino explícito de estratégias, conforme mencionado anteriormente é um dos principais focos do CALLA.

Para Chamot (2009):

---

<sup>27</sup> “[...]integrates content subject instruction with academic language development and explicit instruction in learning strategies”.

<sup>28</sup> “[...] cognitive demands of the task for which academic language is used, and the fact that academic language is usually not supported by nonverbal and contextual clues of face to face interaction [...]”.

Alunos que são mentalmente ativos e que analisam e refletem sobre suas atividades de aprendizagem irão aprender, reter e estar aptos a utilizar nova informação de forma mais eficiente. Além do mais, eles estarão aptos a aprender e aplicar estratégias de forma mais eficiente a novas atividades se verbalizarem e descreverem seus esforços para aplicá-las a atividades de aprendizagem (CHAMOT, 2009, p. 6)<sup>29</sup>.

Para a autora, a teoria cognitiva permite ajudar a compreender como a informação é processada pelo aprendente e como ela se relaciona com o conhecimento já existente na primeira língua. Dentro deste processo operam dois tipos de informação: a declarativa e a procedural.

As informações declarativas são aprendidas pela captação de estruturas existentes na memória relacionando-se com conhecimento prévio e sendo construídas por meio de associações enquanto que, as informações do tipo procedural são mais bem aprendidas por meio da execução de uma tarefa ou processo completo que seja orientado para um objetivo, sendo necessária a prática extensiva (CHAMOT, 2009).

O'Malley e Chamot (1990) consideram que a proficiência em uma língua envolve conhecimento procedural sendo o uso de estratégias de aprendizagem parte deste conhecimento. Por esta razão, “o foco do CALLA está na aquisição e uso de habilidades procedurais que facilitam a aprendizagem de linguagem acadêmica e conteúdos escolares” (p. 191)<sup>30</sup>.

Para que as estratégias de aprendizagem enquanto conhecimento procedural possam ser adquiridas e utilizadas por aprendentes de línguas estrangeiras, é preciso que sua escolha seja feita de forma adequada. Em primeiro lugar, é necessário que o professor considere a natureza da tarefa a ser desenvolvida em sala de aula. Para Chamot (2009, p 68) “os alunos assim como os professores devem perceber as estratégias como sendo úteis para importantes atividades de sala de aula e como parte do currículo e essencial a este”<sup>31</sup>. A partir do ensino de diferentes tipos de estratégias, e com o apoio do professor, o aluno deve estar apto a buscar em seu repertório as estratégias mais adequadas para completar as atividades de língua.

Outro fator importante a ser considerado na seleção de estratégias é a quantidade delas a serem ensinadas. Para Chamot (2009), o professor deve iniciar a instrução a partir de um

<sup>29</sup> “Students who are mentally active and who analyze and reflect on their learning activities will learn, retain, and be able to use new information more effectively. Furthermore, students will be able to learn and apply strategies more efficiently with new tasks if they verbalize and describe their efforts to apply strategies with learning activities”.

<sup>30</sup> “[...] the focus of CALLA is on the acquisition and use of procedural skills that facilitate academic language and content learning”.

<sup>31</sup> “Students as well as teachers should see the strategies as being useful for important classroom activities and as part of and essential to the curriculum”.

número reduzido de estratégias, certificando-se de que o aluno obteve êxito ao utilizá-las antes de introduzir outras.

A escolha de tarefas que sejam desafiadoras, mas alcançáveis também é de grande valia. O professor não deve escolher tarefas muito difíceis ou fáceis demais de serem realizadas, pois o insucesso pode levar à crença de que a estratégia ensinada não é útil, enquanto que a facilidade de execução com a não utilização da estratégia proposta pode levar o aluno a acreditar que não necessita utilizá-la para concluir a tarefa (CHAMOT, 2009).

A mesma autora ressalta que é importante ensinar inicialmente estratégias fáceis de serem demonstradas para que, posteriormente, se possa passar para o ensino de outras mais abstratas, que são de mais difícil compreensão.

As aulas preparadas sob a perspectiva do CALLA são constituídas de cinco fases: preparação, apresentação, prática, autoavaliação e expansão. A partir desta sequência é possível que o apoio instrucional oferecido nos estágios iniciais de ensino seja aos poucos removido, dando aos aprendentes a oportunidade de adquirir independência para utilizar os conceitos apresentados (HERRERA; MURRY, 2005).

Na primeira fase, o foco está na identificação do conhecimento prévio do aluno. “A essência da fase de preparação é ajudar os alunos a descobrir o que já sabem” (HERRERA; MURRY, 2005, p. 306)<sup>32</sup>. O professor tenta identificar que conceitos a serem estudados são conhecidos pelo aprendente e quais precisam ser introduzidos. Ainda durante esta fase, é apresentado um resumo daquilo que deverá ser alvo de estudo bem como os objetivos da lição. Assim, o aluno tem a oportunidade de saber o que estará apto a fazer ao final da aula (CHAMOT, 2009).

Durante a fase de apresentação, introduz-se uma nova informação, sendo este conteúdo “[...] apresentado geralmente primeiro pelo professor e apoiado por pistas contextuais suficientes para permitir a compreensão” (CHAMOT, 2009, p. 87)<sup>33</sup>. A introdução da nova informação deve ocorrer de forma variada para que alunos com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades consigam compreender qual é o alvo do ensino.

Na fase de prática, é dada ao aluno a oportunidade de engajar-se em uma discussão a respeito dos conceitos apresentados na fase anterior. Durante esta etapa, a aprendizagem cooperativa é encorajada e os aprendentes têm a chance de utilizar funções de linguagem acadêmica para resolver um problema ou completar um projeto (CHAMOT, 2009, p. 87).

---

<sup>32</sup> “The essence of the preparation phase is to help students discover what they already know”.

<sup>33</sup> “[...] generally presented first by the teacher and supported with sufficient contextual clues to assist comprehension”.

A fase de autoavaliação é a que segue a de prática. Esta etapa dá aos alunos “[...] a oportunidade de refletir sobre sua própria aprendizagem” (HERRERA; MURRY, 2005, p. 317)<sup>34</sup>. É nela que eles identificarão a eficácia de seus esforços de aprendizagem checando o que já foi compreendido e o que precisa ser revisado (CHAMOT, 2009).

Por fim, a última fase do CALLA, a de expansão, permite ao aluno integrar informação e habilidade adquiridas durante a lição ao seu conhecimento prévio, aplicando-os ao seu cotidiano (CHAMOT, 2009).

Neste trabalho optei pela utilização da sequência de ensino proposta pelo CALLA. Minha escolha se deu principalmente por considerar esta sequência mais adequada ao ensino, com cada fase claramente delimitada e também em virtude dela envolver a autoavaliação e a aplicação do que é aprendido ao cotidiano. No entanto, por considerar a taxonomia proposta pelos criadores deste modelo incompleta, não a utilizarei. Ao invés disso, adotarei os grupos de estratégias resultantes da junção desta taxonomia com a proposta por Oxford (1990).

Conforme mencionado anteriormente, o modelo de instrução CALLA tem como um de seus principais componentes o ensino de estratégias de aprendizagem que são “[...] criadas para habilitar os alunos a serem aprendentes autônomos e independentes [...]” (CHAMOT, 2009, p. 77)<sup>35</sup>. Considerando a autonomia como um dos objetivos a serem alcançados por programas de ensino organizados a partir de estratégias, dedico à próxima seção desta dissertação a esta temática.

## **2.2. Autonomia**

Nesta seção conceituarei a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras e discutirei os papéis que professor e aluno assumem quando a aprendizagem de uma língua é direcionada para a promoção de comportamentos autônomos.

### **2.2.1 Conceituação**

A autonomia tem sido alvo de discussões há muito tempo. Ideias relacionadas a esta temática começaram a ser amplamente empregadas na área de aprendizagem de línguas por meio do Conselho do Projeto Língua Moderna da Europa, em 1971 (BENSON, 2011). Nesta

---

<sup>34</sup> “[...] opportunity to reflect on their own learning”.

<sup>35</sup> “[...] is designed to enable students to be independent and autonomous learners [...]”

subseção, apresentarei este campo de estudo e me posicionarei em relação à conceituação que considero mais adequada para a aprendizagem de línguas.

Uma dos primeiros conceitos de autonomia surgiu com Holec (1981). Para ele a autonomia é “a habilidade de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem”<sup>36</sup> (HOLEC, 1981, p.3). Esta definição foi empregada na época para se referir a adultos aprendendo uma língua estrangeira no ambiente em que ela é falada.

Algum tempo depois, uma segunda conceituação para autonomia foi apresentada por Little (1991) levando em consideração aspectos metacognitivos. Para ele:

Autonomia é uma capacidade – de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas também requer, que o aprendente desenvolva uma relação psicológica especial com o processo e o conteúdo de aprendizagem. A capacidade de autonomia mostra-se tanto na maneira pela qual se aprende como também na maneira pela qual se transfere o que foi aprendido para contextos mais amplos<sup>37</sup> (LITTLE, 1991, p.4).

Esta definição, que enfatiza o processo reflexivo e a metacognição me interessa particularmente, uma vez que o CALLA, modelo de instrução utilizado nesta pesquisa-ação, é baseado em teorias cognitivas e na transferência de conteúdos e estratégias aprendidas para novos contextos, desenvolvendo no aluno a habilidade de refletir sobre a aprendizagem, tornando-a, em minha opinião, mais significativa.

O terceiro conceito de autonomia que apresento é o de Scharle e Szabó (2000). De acordo com elas, autonomia pode ser definida como “a liberdade e habilidade para gerenciar seus próprios problemas, o que implica também no direito de tomar decisões”<sup>38</sup> (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p.4). Para que comportamentos autônomos sejam promovidos é necessário que os aprendentes sejam encorajados a ter um papel ativo, decidindo que caminho tomar durante o processo de aprendizagem. A meu ver, esta definição valoriza a consciência do aprendente no que diz respeito à responsabilidade que deve assumir durante o processo de aprendizagem, não sendo mero receptor da informação apresentada em sala, mas agindo para que possa transformá-la em conhecimento possível de ser utilizado em contextos diversos.

---

<sup>36</sup> “[...] the ability to take charge of one’s own learning”.

<sup>37</sup> “[...] autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the ways the learner learns and in the way he or she transfer what has been learned to wider context”.

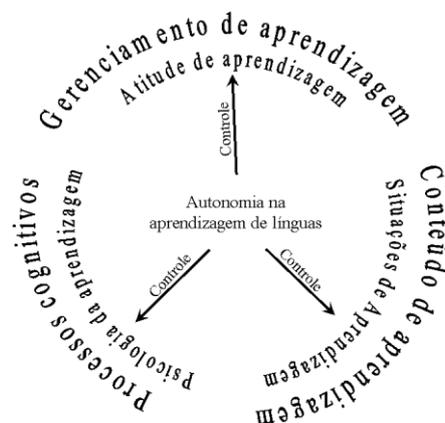
<sup>38</sup> “[...] as the freedom and ability to manage one’s own affairs, which entails the right to make decisions as well”.

Scharle e Szabó (2000) preocupam-se ainda em deixar claro que aprendentes de uma língua não devem ser classificados simplesmente como autônomos ou não. Para elas, a autonomia deve ser considerada como uma atitude cuja manifestação pode ser mais visível ou menos visível em cada um. Magno e Silva (2012) comunga da mesma ideia. Para a ela “autonomia é um contínuo de possibilidades que vai desde comportamentos altamente autônomos a uma absoluta falta de autonomia, sendo que o aprendente transita neste contínuo de acordo com seus interesses e oportunidades” (MAGNO E SILVA, 2012, p. 204).

Uma última definição de autonomia que apresento é a de Benson (2011). Para ele “autonomia é uma capacidade multidimensional que assume diferentes formas para diferentes indivíduos e mesmo para o mesmo indivíduo em diferentes contextos ou em épocas diferentes”<sup>39</sup> (BENSON, 2011, p.58). Esta ideia de autonomia tem como ponto central a individualidade de cada aprendente, que tem a liberdade de optar por tomar as decisões que considera mais adequada para alcançar uma maior autonomização ou até permanecer no estágio em que se encontra.

Unindo as definições de autonomia estabelecidas por Holec (1981), direcionado para a responsabilidade do aprendente, e Little (1991), preocupado com os processos de reflexão que envolvem a aprendizagem de uma língua, Benson (2011) estabelece ainda que para que a autonomização ocorra, é necessário um controle sobre três dimensões, que podem ser observadas na figura 3: o do gerenciamento de aprendizagem; o dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem; e o dos conteúdos de aprendizagem.

**Figura 3** – Definindo autonomia: a capacidade de assumir o controle sobre a aprendizagem.



Fonte: Benson (2011, p. 61)

<sup>39</sup> “[...] autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times”.

Enquanto o controle sobre o gerenciamento de aprendizagem está relacionado aos comportamentos apresentados durante o planejamento, organização e avaliação de aprendizagem, o controle sobre os processos cognitivos está relacionado aos processos mentais envolvidos no gerenciamento da aprendizagem e dos conteúdos. O controle exercido sobre os conteúdos, por sua vez, relaciona-se com aquilo que deve ser estudado e por quê. Estes três níveis de controle são interdependentes sendo que um maior domínio sobre um contribui para avanços sobre os demais (BENSON, 2011).

Neste trabalho, opto por apoiar-me no conceito de autonomia apresentado por Benson (2011). A escolha deste conceito se dá por ele sugerir um maior envolvimento do aprendente no processo de aprendizagem, passando pelo planejamento do que deve ser estudado até a autoavaliação, que acredito ser essencial para que se possa avançar na aprendizagem.

Após ter apresentado os principais conceitos para autonomia, é possível perceber que, para que ela seja desenvolvida no aprendente, é necessário que a responsabilidade pela aprendizagem seja compartilhada entre ele e o professor. Para tanto é preciso que haja uma reconfiguração dos papéis assumidos em sala de aula. Dedico às duas próximas subseções esta temática.

### 2.2.2. O papel do professor

Durante muito tempo, o modelo de aprendizagem que predominou foi aquele definido por Freire (1983) como *educação bancária*<sup>40</sup>. Neste modelo, o professor era considerado como sujeito que deposita conteúdos nos aprendentes, meros recipientes vazios. A eficiência do ensino era atestada pela quantidade de conteúdo que o professor era capaz de depositar em seus alunos (MOURA FILHO, 2009).

Com a mudança de foco metodológico, mais precisamente com o surgimento do sócio construtivismo e da abordagem comunicativa, os papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem sofreram mudanças relevantes. O modelo de professor como o detentor de todo o conhecimento, que predominava anteriormente, precisou ser alterado para que cada vez mais responsabilidade fosse delegada aos aprendentes.

A mudança de modelo com maior ênfase no aprendente, no entanto, não significou uma simples transferência de responsabilidades com anulação do papel do professor, mas uma necessidade de maior interdependência entre os sujeitos envolvidos no processo de

---

<sup>40</sup> Grifo nosso

aprendizagem. É possível observar esta necessidade na afirmação de Kohonen (apud BENSON, 2011, p.15) de que autonomia “[...] inclui a noção de interdependência, que significa ser responsável pela própria conduta em contexto social: estar apto a cooperar com os outros e resolver conflitos de forma construtiva”<sup>41</sup>.

O conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem também é outro fator a ser considerado. Para Benson e Voller (1997 apud MOURA FILHO, 2009, p.274):

[...]para viabilizar a aprendizagem autônoma, é necessário que professores e alunos conheçam-se, saibam as expectativas que uns tem em relação aos outros e que ambos estejam cientes de suas atitudes nos contextos institucional e social de aprendizagem”(BENSON e VOLLER, 1997 apud MOURA FILHO, 2009, p.274).

A partir do que os autores apresentam, entendo que a interdependência e o conhecimento do outro se tornam possíveis quando o professor abre mão de ter o controle exclusivo daquilo que é ensinado em sala de aula. Para fazer isso, é necessário estar apto a negociar com os alunos os objetivos que devem ser alcançados ao final do curso, bem como materiais a serem utilizados e critérios avaliativos. O aluno que decide iniciar a aprendizagem de uma língua o faz por razões diversas e por objetivos particulares que não devem ser ignorados pelo professor.

A importância que o professor assume para que comportamentos autônomos sejam incentivados em sala de aula é enfatizada por Little (1990) em sua definição de autonomia a partir da exclusão. Para ele:

Autonomia não é sinônimo de autoinstrução, isto é, não consiste em aprender sem professor, não implica abdicar de responsabilidades por parte do professor, não significar deixar os aprendentes seguirem da forma que melhor acharem, não é algo que os professores fazem com seus aprendentes [...]”<sup>42</sup> (LITTLE, 1990, p.7).

O professor precisa ter consciência da importância de seu papel agindo de forma a encorajar os aprendentes a serem mais autônomos, fazendo com que eles sejam levados a refletir sobre a forma como aprendem e compreendem a língua, adotando práticas que os levem a controlar o progresso da aprendizagem (LITTLE et al, 2003).

---

<sup>41</sup> “[...] Autonomy thus includes the notion of interdependence, that is being responsible for one’s own conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways”.

<sup>42</sup> “[...] Autonomy is not a synonym for self-instruction; that is, it is not learning without a teacher, it does not entail an abdication of responsibility on the part of the teacher, it is not a matter of letting the learners get on with things as best as they can. It is not something that teachers do to learners [...]”

Aoki (2002) apresenta algumas características que o professor que deseja fomentar a autonomia em seus aprendentes deve ter. Para ele, o professor deve:

[...] confiar nos alunos; criar um ambiente de aprendizagem psicologicamente seguro; prover escolhas; dar espaço para a negociação com o aprendente; dar voz aos alunos; prover informação; explicitar a razão das decisões tomadas em nome dos aprendentes para que todas fiquem claras para eles; estimular e prover a reflexão sobre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais de aprendizagem<sup>43</sup>(AOKI, 2002, p.113).

As características apresentadas por Aoki (2002) desempenham papel relevante para a mudança de atitude dos aprendentes. Ao prover escolhas e dar espaço para a negociação a aprendizagem torna-se mais significativa. Este grau de liberdade faz com que o aprendente, ao optar por aquilo que considera mais relevante, tenha uma maior consciência dos objetivos que precisa alcançar trabalhando de maneira autodirigida e assumindo o controle de sua aprendizagem. Para Benson (2011, p.), “assumindo o controle pela própria aprendizagem, os aprendentes desenvolvem padrões de motivação que levam a uma aprendizagem mais efetiva<sup>44</sup>”.

Magno e Silva (2008, p. 475) tem um posicionamento similar ao de Aoki (2002). Ela defende a atuação dos professores como “provedores de oportunidades para que o aluno possa exercer o controle sobre as próprias experiências de aprendizagem”<sup>45</sup>. Para a autora, ao dar liberdade e permitir que o aprendente faça escolhas, o professor o estará preparando para o ambiente fora de sala de aula.

Para que os aprendentes possam prosseguir nas etapas de aprendizagem de forma mais autônoma, com maior autodirecionamento, Dam (1990) sugere que o professor autonomizador deve atuar como:

- a) Informante dos vários elementos do processo de aprendizagem (objetivos, atividades, materiais didáticos e avaliação);
- b) Debatedor e consultor no processo de aprendizagem;
- c) Observador, analista;
- d) Participante no processo de aprendizagem;

<sup>43</sup> “Trusting learners; creating a psychologically safe learning environment; providing choices; leaving room for negotiation with learners; allowing voice to learners; providing information; articulating the rationale of their decisions made of behalf of learners so that those decisions are transparent to learners; stimulating and supporting reflection on cognitive, affective and social aspects of learning.

<sup>44</sup> “By taking control of their learning, learners develop motivational patterns that lead to more effective learning”.

<sup>45</sup> “[...]providers of opportunities for students to exert control over their own learning experiences”.

- e) Mapeador do progresso do aluno em parceria com ele;
- f) Corresponsável pelo processo de aprendizagem.

Voller (1997) apresenta um quadro reduzido para os papéis que devem ser assumidos pelo professor autonomizador: o de facilitador, provendo apoio para aprendizagem; o de conselheiro, voltado para a interação direta com o aprendente; e o de fonte de informação, sendo visto como especialista no assunto. Ao considerar estes papéis, o autor lista uma série de qualidades e funções relacionadas a eles do ponto de vista de apoio técnico e psicossocial.

Apoio técnico:

- a) Ajudar os aprendentes a tornarem-se independentes no planejamento e execução da aprendizagem de língua;
- b) Ajudar os aprendentes com a autoavaliação;
- c) Ajudar os aprendentes a adquirir habilidades e conhecimento necessários para alcançar os itens anteriores.

Apoio psicossocial:

- a) Ter qualidades especiais de facilitador, como ser solidário, tolerante e paciente;
- b) Ter a capacidade de motivar os aprendentes;
- c) Ter a habilidade para despertar a consciência dos aprendentes.

As listas de atribuições apresentadas pelos autores acima estão longe de colocar o professor em uma posição estagnada, onde nada possa ser feito pela aprendizagem de seus alunos. O que se vê é a reconfiguração de papéis. O professor passa a assumir um posicionamento em favor de uma aprendizagem mais autogerida, dando suporte aos alunos nos estágios iniciais, para que posteriormente eles possam seguir sozinhos.

Tendo apresentado os novos papéis a serem assumidos pelo professor autonomizador, dedico a próxima seção à apresentação dos papéis do aprendente autônomo.

### 2.2.3. O papel do aprendente

Vários autores como Benson (2011), Little (1991), Magno e Silva (2012), e Scharle e Szabó (2000) concordam que a autonomia não é um atributo que deve ser identificado como presente ou ausente em um aprendente. Segundo eles, existem diferentes graus de autonomização que podem ser percebidos em um mesmo aprendente em diferentes situações.

Para Scharle e Szabó (2000), a autonomia do aprendente está inter-relacionada com o conceito de responsabilidade. Segundo elas, “para promover a autonomia no aprendente, é

preciso desenvolver nele um senso de responsabilidade e, também, encorajá-lo a ter um papel ativo na tomada de decisões sobre a própria aprendizagem<sup>46</sup>”. Para elas (2000, p. 3), o aprendente responsável é aquele que:

- Aceita a ideia que seus esforços são cruciais para o progresso da aprendizagem;
- Está disposto a cooperar para o benefício de todos envolvidos na aprendizagem;
- Monitora seu progresso, fazendo esforço para utilizar as oportunidades existentes a seu favor.

Dickinson (1994) destaca como qualidade essencial do aprendente autônomo o envolvimento ativo e independente com a língua-alvo. Para ela, um aprendente envolvido com a aprendizagem deve estar apto a:

- Identificar o que está sendo ensinado;
- Estabelecer seus objetivos de aprendizagem e conciliá-los com os do professor;
- Selecionar e implementar estratégias de aprendizagem que considera adequadas;
- Monitorar e avaliar o uso que faz das estratégias;
- Monitorar a própria aprendizagem.

Neste experimento, dou atenção especial a grande parte das habilidades listadas por Dickinson (1994). Uma vez que os aprendentes de uma língua possuem personalidades e preferências de aprendizagem diferenciadas, considero de grande importância ampliar o repertório de estratégias destes para que ele tenha a opção de escolher as que considera mais adequadas as suas necessidades.

O desenvolvimento das habilidades citadas por Dickinson (1994) não depende apenas das atitudes tomadas pelo professor em sala de aula. Segundo Little (1991), o aprendente não se tornará autônomo pela simples determinação de seu professor, embora as decisões tomadas por este último tenham grande efeito sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendente. Segundo Scharle e Szabó (2000, p.4), “os professores podem oferecer todas as circunstâncias

---

<sup>46</sup> “[...] in order to foster learner autonomy, we clearly need to develop a sense of responsibility and also, encourage learners to take an active part in making decisions about their learning”.

e insumo necessários, mas a aprendizagem somente poderá ocorrer se os aprendentes se dispuserem a contribuir<sup>47</sup>”.

Para desenvolver a autonomia no aluno, certos passos precisam ser tomados por ele e pelo professor. Scharle e Szabó (2000) sugerem a existência de três fases pelas quais o aprendente deve passar para que possa tornar-se mais autônomo: conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidade. Durante a fase de conscientização, o aprendente é levado a compreender melhor o processo de aprendizagem. Na fase de mudança de atitude, práticas de responsabilidade e mudança de hábitos são incentivadas. Na última fase, a de transferência de responsabilidade, o aprendente tomará para si alguns papéis antes delegados ao professor.

A averiguação do grau de autonomização alcançado pelo aprendente após ter passado pelas fases apresentadas por Scharle e Szabó (2000) não é fácil de ser realizada. Segundo Magno e Silva (2012), “Diante da dificuldade de se medir autonomia, é necessário observar os comportamentos que evidenciam um indivíduo autônomo, ou seja, tudo aquilo que ele faz sem ter sido orientado ou sugestionado a fazer”. Evidências de autonomia podem ser percebidas, por exemplo, quando um aluno, sem ser solicitado, decide assistir a filmes sem legendas com o objetivo de melhorar sua compreensão oral.

Após ter apresentado o campo da autonomia e ter discorrido a respeito de algumas conceituações para o termo e papéis assumidos pelo professor e alunos em ambientes em que a autonomia seja fomentada, passo a próxima seção, na qual apresentarei a competência da compreensão oral para que seu funcionamento possa ser compreendido.

### **2.3. Compreensão oral**

Para Ur (2012, p.102) “o principal objetivo de ensinar a compreensão oral é o de capacitar os nossos alunos para lidar eventualmente com situações naturais de escuta que eles mais provavelmente encontrarão na vida real”<sup>48</sup>. De fato, ao estudar uma língua estrangeira com um propósito comunicativo, o aprendente desta tem como objetivo não apenas falar ou ler, mas compreender aquilo que é falado para que possa saber como interagir melhor com outros.

---

<sup>47</sup> “[...] teachers can provide all necessary circumstance and input, but learning can only happen if learners are willing to contribute”.

<sup>48</sup> “The main goal of teaching listening is to enable our students eventually to cope with the natural listening situations that they are most likely to encounter in real life”.

Ao contrário do que se possa pensar, a compreensão oral não está limitada à percepção dos sons. Ela envolve a compreensão de significados (SCARCELLA; OXFORD, 1994). Estes significados são alcançados por meio de processos que envolvem diversos agentes que devem ser considerados durante a preparação das atividades de escuta.

Dois modelos de descrição do processo de compreensão oral costumam ser utilizados por pesquisadores das áreas de psicolinguística, comunicação e memória para tratar das dificuldades relacionadas à escuta: o modelo ascendente e o modelo descendente.

O modelo ascendente é descrito por Hedge (2000) como um processo em que o ouvinte usa a informação presente no próprio texto para captar seu sentido. Segundo Buck (2006), neste modelo, a compreensão da língua é vista como um processo que deve passar por estágios consecutivos, de forma linear, sendo iniciado com a decodificação dos sinais acústicos em fonemas, identificação de palavras individuais, passando pelos níveis sintático, semântico, para que finalmente o sentido literal possa ser alcançado pelo ouvinte. Para Goh (2003) esta visão de processamento de informação reduz o papel do ouvinte a mero receptor passivo de informações.

No entanto, o processo de compreensão não ocorre de forma fixa e linear sem intervenção. O ouvinte traz consigo conhecimento e expectativas, o que pode ajudá-lo a prever o que irá escutar. Esta visão do processo de compreensão representa o modelo descendente que “envolve o conhecimento que o ouvinte traz para o texto, às vezes chamado de informação *de dentro da cabeça*<sup>49</sup>, oposta à informação que está disponível no próprio texto”<sup>50</sup> (HEDGE, 2000, p. 232). Neste modelo dois tipos de conhecimento são ativados: conhecimentos esquemáticos e conhecimentos contextuais. Fazem parte dos conhecimentos esquemáticos os esquemas de conteúdo, que envolvem a informação prévia sobre determinado tópico, e os esquemas formais, que envolvem conhecimento acerca de como o discurso é construído. Os conhecimentos contextuais, por outro lado, envolvem a compreensão de situações de escuta específicas, tais como informação sobre os participantes envolvidos na conversação e o tópico a ser discutido (CELCE-MURCIA ; OLSHTAIN, 2000).

Wilson afirma que “o modelo descendente é baseado, pelo menos em parte, no ouvinte; muito da compreensão depende do que acontece na mente antes mesmo da escuta ter

---

<sup>49</sup> Grifo da autora.

<sup>50</sup> “[...] involve knowledge that a listener brings to a text, sometimes called *inside the head* information, as opposed to the information that is available within the text itself”.

começado, ao passo que a abordagem ascendente depende mais dos sons escutados” (2008, p. 15).

Apesar das diferenças entre os dois modelos e da influência que eles têm sobre os erros de compreensão em aprendentes de língua estrangeira, hoje, a ideia de que o processamento descendente e o ascendente ocorrem ao mesmo tempo é bastante aceita pelos pesquisadores da área de psicolinguística, sendo esta relação denominada de processamento paralelo. A prioridade de um modelo sobre o outro dependerá da quantidade de prática que o aprendente da língua tem em determinada tarefa ou até mesmo do tipo de tarefa, do seu objetivo, entre outras razões (GOH, 2003).

O conhecimento dos dois modelos envolvidos no processo de compreensão oral é fundamental para que se possa perceber como ela acontece em aprendentes de línguas estrangeiras. A todo o momento, ocorrem inferências envolvendo o modelo ascendente e o descendente. Percebemos com isso a importância do papel da ativação de conhecimento prévio para uma melhor escuta.

Além do conhecimento prévio, outros elementos também concorrem para que o aprendente obtenha maior sucesso durante a compreensão oral. Dentre estes elementos estão a escolha do texto oral mais adequado aos interesses, motivações e níveis de compreensão do aprendente. Nas próximas subseções, tratarei das principais características do texto oral e de como o ensino da habilidade de compreensão oral deve ser conduzido em sala de aula.

### 2.3.1 Texto Oral

Nesta subseção tratarei das principais características do texto oral e dos fatores que influenciam o processo de compreensão deste tipo de texto.

#### 2.3.1.1 Características

A língua falada em contextos reais de comunicação pode ocorrer em forma de monólogos, em que apenas um falante utiliza a língua e o ouvinte é levado a processar uma considerável extensão de discurso sem que ocorra interrupção, em forma de diálogos, em que dois ou mais falantes estão envolvidos no processo de utilização da língua. Os monólogos podem ser do tipo planejado, geralmente com a presença de pouca redundância, ou não planejado, com a presença de redundância, além de variações de desempenho e hesitações. Os

diálogos podem ser do tipo interpessoal, ao promover relações sociais, ou transacionais, ao ter como propósito a transmissão de informação factual ou proposicional (BROWN, 2007).

Embora seja perceptível a presença e importância dos monólogos em situações cotidianas como apresentação de palestras e discursos, neste trabalho decidi optar por utilizar materiais que apresentam a língua na forma de diálogos. Fiz esta escolha por considerar que grande parte da prática de compreensão oral em contexto real ocorre em situações de interação face a face, o que é observável em muitos diálogos. Grande parte dos diálogos tem como característica a espontaneidade e informalidade. Para Ur (2012), discursos informais e espontâneos possuem como características:

- Brevidade – Discurso composto de pequenas partes com a presença de turnos curtos entre os falantes;
- Pronúncia- Variabilidade de pronúncia das palavras em relação à representação fonológica do dicionário;
- Vocabulário- Uso de vocabulário informal, expressões vagas e clichês;
- Gramática- Organização de sentenças de forma nem sempre gramaticalmente correta;
- Ruído- Falta de atenção do ouvinte ou não conhecimento de algum vocábulo presente no discurso do interlocutor e palavras não proferidas de maneira clara pelo falante;
- Redundância- Repetição de informação por paráfrase, autocorreção, dentre outros recursos, dando ao ouvinte a oportunidade de compreender o que não ficou claro em um primeiro momento;
- Sotaques variados – Variação na forma de pronunciar certas palavras devido à comunidade de origem do interlocutor;
- Expressão facial e linguagem corporal- Visualização das expressões faciais, gestos e linguagem corporal do interlocutor.

Wilson (2008, p.20) sustenta que “uma das coisas que a compreensão oral pode fazer é oferecer padrão de como se comportar em uma conversa, ou um modelo ideal, ao qual os alunos possam aspirar, copiar ou aprender”<sup>51</sup>. A exposição dos aprendentes de línguas

---

<sup>51</sup> “One thing that listening can do is to provide a model, or an ideal, for students to aspire to, copy or learn from”.

estrangeiras a material autêntico seria uma alternativa para aproximá-los do uso real da língua.

Para Goh (2003, p.82):

Os materiais de compreensão oral extraídos de fontes autênticas são interessantes e motivadores, pois são relevantes à vida e ao trabalho dos alunos. Esses materiais também trazem diferentes variedades e contextos da linguagem falada para dentro da sala de aula (GOH, 2003, p. 82).

Geddes e White (1978 apud HEDGE, 2000, p. 46) definem o discurso autêntico como “linguagem que foi originalmente escrita ou falada com um propósito não pedagógico, e que foi, em seu contexto original, um ato genuíno de comunicação”<sup>52</sup> e também como “linguagem produzida com um propósito pedagógico, mas que exibe traços com grande probabilidade de ocorrer em atos genuínos de comunicação”<sup>53</sup> (GEDDES; WHITE 1978 apud HEDGE, 2000, p. 46).

Apesar de reconhecer a importância da utilização de textos com propósito pedagógico para o ensino de línguas por sua linguagem adequada às dificuldades de aprendentes iniciantes de uma língua estrangeira, discordo da classificação destes como textos autênticos. Por maior que seja o esforço em tentar representar uma situação real de comunicação em material criado para o ensino de línguas, o caráter pedagógico acaba por predominar no material dando a este certa artificialidade. Portanto, defendo que textos com propósito pedagógico com proximidade da realidade não devam ser classificados como autênticos.

### 3.2.1.2 Fatores que influenciam o processo de compreensão oral

A compreensão oral é influenciada por fatores diversos muitas vezes ignorados por alguns professores de línguas estrangeiras que apenas reproduzem os textos orais presentes nos materiais didáticos sem considerar as particularidades necessárias para que uma boa compreensão possa ser alcançada. Scarcella e Oxford (1994) resumem em sete categorias os fatores que influenciam a compreensão oral. Estas categorias podem ser observadas nos pontos a seguir:

<sup>52</sup> “[...]language which was originally written or spoken for a non-pedagogical purpose, and which was, in its original context, a genuine act of communication”.

<sup>53</sup> “[...] language produced for a pedagogical purpose, but exhibiting features which have a high probability of occurrence in genuine acts of communication”.

- A) A natureza da fala – A fala presente na conversação contém muitas formas não gramaticais reduzidas ou incompletas, além das hesitações, repetições, pausas, dentre outros aspectos. A prática de compreensão por meio de textos preparados estritamente para o propósito de ensino de línguas muitas vezes não apresenta tais características, o que pode levar o aluno a encontrar dificuldades de escuta ao deparar-se com materiais autênticos ou na interação com nativos.
- B) O propósito da tarefa de compreensão oral – Diferentes tarefas de compreensão oral requerem a utilização de diferentes estratégias. Um aprendente da língua que pretenda obter informação acerca de determinado voo em um aeroporto certamente irá prestar atenção seletiva, focando apenas na informação necessária (números de voo e de portões de embarque).
- C) O grau de atenção – o processamento de um texto só ocorrerá de maneira adequada se o aprendente der a devida atenção ao mesmo. O conteúdo já conhecido e automatizado recebe atenção superficial. O conteúdo novo, por outro lado, deve receber maior atenção por parte do aprendente para que possa ser apreendido adequadamente.
- D) O mecanismo físico do ouvido – alguns aprendentes podem ter problemas com o mecanismo de escuta, o que pode afetar o desempenho nas tarefas.
- E) O sexo do ouvinte – Homens e mulheres possuem diferentes estilos de comunicação e formas de escutar diferentes. Enquanto homens frequentemente focam na compreensão de fatos e informações, mulheres tendem a concentrar a compreensão em sentimentos e intenções apresentadas de forma implícita (TANNEN, 1990 apud SCARCELLA ; OXFORD, 1994).
- F) Diferentes estilos de aprendizagem – Alunos cujo estilo de aprendizagem predominante seja o auditivo tendem a ter maior facilidade em realizar atividades de compreensão oral do que aqueles que têm preferência de aprendizagem por meio dos recursos visuais.
- G) Aspectos afetivos – Ansiedade, motivação e autoestima são alguns dos fatores afetivos que podem influenciar a compreensão oral. Alguns aprendentes de línguas, por

ansiedade, muitas vezes sentem que não conseguem realizar uma tarefa de compreensão oral antes mesmo de esta ser iniciada.

Além de considerar os fatores acima mencionados, ao preparar atividades de compreensão oral é importante também que o professor escolha o material que seja adequado ao tipo de desempenho que espera do aprendente em situação real de uso de língua. Mais adiante neste trabalho tratarei desta temática enfocando a utilização dos vídeos como recurso para ensino de escuta e discutindo sobre as formas de preparar atividades que privilegiem esta habilidade.

### 2.3.2 Ensino da Compreensão oral

A Compreensão oral é uma habilidade cuja apropriação ocorre de maneira indireta. Para que o ouvinte possa alcançar seus objetivos de escuta em um determinado texto, é necessário que conhecimentos de ordem linguística e não linguística seja mobilizados. O conhecimento de certos sons, palavras, estrutura de sentenças são importantes para que se tenha uma melhor compreensão daquilo que se escuta. No entanto, a simples compreensão das palavras não garante a compreensão daquilo que o falante quis dizer. O conhecimento linguístico deve ser acompanhado do conhecimento de mundo, tópico a ser tratado, e contexto em que determinado texto está inserido. Por isso, o aprendente deve ter acesso a materiais que o aproximem desta realidade.

Com a evolução dos recursos tecnológicos, a possibilidade de utilizar material autêntico em sala de aula ficou mais acessível. Hoje, com a televisão, o aparelho de DVD e o computador são possíveis utilizar, em sala, materiais autênticos como vídeos, transmissões de rádios, músicas, textos literários, CD-Roms interativos e internet (GOH,2003).

Na próxima subseção tratarei dos vídeos como recurso para o ensino da compreensão oral. Por considerar a riqueza do recurso visual como elemento importante para compreensão oral, decidi trabalhar com este tipo de material. No entanto reconheço a existência de situações em que a comunicação ocorre sem a necessidade da visualização do falante, como é o caso da conversa por telefone ou da escuta de um programa de rádio e também reconheço a importância dos outros materiais para o ensino de línguas.

#### 2.3.2.1 Vídeos como recursos

Com o surgimento do aparelho de DVD e com o avanço da internet, a utilização de vídeos em sala de aula passou a ser mais viável. Hoje, muitos manuais de línguas já disponibilizam ao professor DVDs ou páginas da internet com vídeos que podem ser utilizados como suporte para o ensino. O uso de material audiovisual autêntico também tem sido bastante difundido. A utilização de trechos de filmes, seriados e entrevistas como insumo para atividades de produção oral e escrita, apresentação de estruturas gramaticais, vocabulário e cultura vem ganhando terreno no ambiente escolar.

É notável a importância da utilização de vídeos para o ensino de línguas. Para Stempleski (1992, p. 7) “por apresentar uma situação comunicativa total, o vídeo tem sido reconhecido como um recurso valioso para o estudo intensivo da língua<sup>54</sup>”. Holden e Rogers (2001) também defendem o valor do uso dos vídeos. Para eles, a língua é apresentada de forma contextualizada por meio deste tipo de material, sendo associada a gestos e expressões faciais que auxiliam a compreensão e que oferecem possíveis modelos de produção.

Há muitas formas de utilizar vídeos para o ensino de línguas. Sherman (2003) afirma que eles podem ser utilizados, por exemplo, como um estímulo ou insumo para uma discussão; eles também permitem a apresentação de aspectos culturais dos falantes daquela língua, demonstrando como as pessoas agem; e podem ser utilizados para a compreensão da língua falada, demonstrando o uso desta em diferentes contextos com a ajuda do aspecto visual.

Para Sherman (2003, p. 12), os vídeos nos dão a oportunidade de “mostrar a minúcia da vida cotidiana – linguagem corporal, estilos de vestuário, maneiras à mesa, os papéis dos gêneros, como as pessoas tratam seus filhos ou falam com seus superiores”<sup>55</sup>. Todas estas características estão presentes na compreensão oral, então, ao realizar atividades voltadas para esta habilidade com o suporte do vídeo, os aprendentes têm a oportunidade de perceber como a língua funciona em situações não controladas. Além disso, o suporte visual proporcionado auxilia para uma melhor compreensão do que é dito. Para Sherman (2003, p.13), “a compreensão é mais fácil porque a língua é interpretada em um contexto visual completo”<sup>56</sup>. Assim, os aprendentes têm a oportunidade de relacionar o que escutam com as pistas visuais, como as expressões faciais ou o lugar em que o diálogo está acontecendo.

---

<sup>54</sup> “Because it can present a total communicative situation, video has been recognized as a valuable resource for intensive language study”.

<sup>55</sup> “show the minutiae of daily life – body language, styles of dress, table manners, gender roles, how people treat their children or talk to their bosses”.

<sup>56</sup> “Understanding is that much easier because the language is interpreted in full visual context”.

Há diferentes tipos de vídeos que podem ser utilizados em sala de aula para o ensino de línguas. Sherman (2003) apresenta como exemplos:

- Vídeos dramatizados (filmes, novelas, comédias etc);
- Jornais televisivos e previsão do tempo;
- Comerciais de TV;
- Programas de auditório;
- Programas de jogos;
- Filmes educacionais.

A seleção do material mais adequado, no entanto, vai além da escolha de vídeos ou trechos de vídeos pertencentes a uma das categorias acima apresentadas. É preciso que certos critérios de escolha sejam observados.

Sherman (2003, p. 15) afirma que é necessário utilizar vídeos “com bastante ação entre as falas e com uma relação próxima entre fala e ação”<sup>57</sup>. O uso destes tipos de vídeos ajuda os alunos a relacionar o diálogo à ação, superando problemas na compreensão. A autora também sugere a utilização de vídeos com histórias convencionais. Esta sugestão é dada para possibilitar que o aprendente relacione aquilo que assiste ao seu conhecimento prévio, tentando prever possíveis situações presentes no vídeo baseando-se naquilo que já vivenciou ou observou, o que pode ser de grande valia para que uma melhor compreensão ocorra.

King (2002) afirma que é muito importante escolher material que esteja de acordo com a idade, cultura e preferência dos aprendentes. Tal escolha pode ajudá-los a relacionar o que assistem ao conhecimento prévio, tornando o processo de compreensão menos complicado.

Uma vez tendo apresentado os principais argumentos favoráveis a utilização de vídeos para o ensino da compreensão oral, dedico a próxima subseção à preparação de atividades de escuta.

### 2.3.2.2 Preparação de atividades

Ao exercitar a compreensão oral na vida real o fazemos com algum propósito. Podemos, por exemplo, escutar um estranho na rua para obter a informação que nos permita

---

<sup>57</sup> “[...] with plenty of action between speech and a close connection between speech and action”.

chegar a determinado lugar ou podemos acompanhar a previsão do tempo nos jornais televisivos para saber se o clima estará propício a uma viagem.

De forma semelhante, no contexto escolar também devem existir propósitos que apoiem as atividades de compreensão oral. Para Hedge (2000, p.243) “na sala de aula de língua inglesa, os professores precisam garantir que os aprendentes experimentem uma variedade de propósitos para a escuta, especialmente aqueles que possam ser imediatamente relevantes para a vida deles fora de sala de aula<sup>58</sup>”.

Brown e Yule (1983) dividem os propósitos para a compreensão oral em dois grupos gerais: o interacional, que envolve atividades de comunicação com propósito social, e o transacional, que envolve atividades com o propósito de troca de informação. Em nosso cotidiano, certamente estes propósitos não aparecem de forma isolada podendo ambos ocorrer em uma mesma situação comunicativa.

De forma mais específica, Harmer (1991 apud HEDGE, 2000) apresenta seis diferentes propósitos para as atividades de escuta em sala de aula: a escuta para confirmação de expectativas, extração de informação específica, realização de tarefa comunicativa, compreensão geral, reconhecimento de função e dedução de sentido. A transferência destes propósitos para as atividades de sala de aula ajuda o aprendente a relacionar o que estuda com o uso real da língua e também dá suporte para que o professor saiba o que deve esperar que o aluno alcance ao final da atividade.

Além da definição de um propósito, é preciso estruturar as atividades de escuta em etapas. Já é prática corrente a organização de tarefas em fases de pré-escuta, escuta e pós-escuta. Para Goh (2003), esta organização dá suporte ao aprendente durante toda a atividade permitindo que ele utilize seus recursos internos e externos para facilitar a compreensão.

As fases de pré-escuta “ajudam nossos alunos a se preparar para o que irão escutar, dando-lhes uma maior chance de sucesso em qualquer tarefa”<sup>59</sup>(WILSON, 2008, p. 60). Goh (2003) distingue duas categorias de atividades de pré-escuta: aquelas orientadas para o idioma e aquelas orientadas para o conhecimento.

As atividades de pré-compreensão oral orientadas ao idioma têm o objetivo de preparar os alunos para o tipo de linguagem e, até mesmo, para as palavras que poderão ouvir [...]. As atividades orientadas ao conhecimento,

<sup>58</sup> “In the English language classroom, teachers need to ensure that learners experience a range of listening purposes, especially those that might be immediately relevant to their lives outside the classroom”.

<sup>59</sup> “Help our students to prepare for what they are going to hear, and this gives them a greater chance of success in any given task”.

por outro lado, preparam os alunos incentivando-os a ativar ou adquirir tipos relevantes de conhecimento de mundo (GOH, 2003, p. 49).

O estágio de escuta é constituído da atividade compreensão oral em si. Nesta etapa é preciso que exista um propósito autêntico para a escuta e também é preciso que o aprendiz seja encorajado a prestar atenção ao texto de forma mais intensiva ou extensiva (HEDGE, 2000).

O estágio de pós-escuta deve ser uma extensão do que ocorreu durante a atividade de escuta. Esta etapa pode envolver “a integração com outras habilidades através do desenvolvimento do tópico em atividades de compreensão escrita, produção oral ou escrita”<sup>60</sup> (HEDGE, 2000). Atividades de pós-escuta não precisam necessariamente ocorrer ao final de uma aula. Elas podem acontecer na aula seguinte ou até estender-se por vários dias, caracterizando-se como miniprojetos (GOH, 2003).

Nesta seção apresentei as principais definições relacionadas a estratégias de aprendizagem juntamente com as duas principais taxonomias e modelos de instrução. Também dediquei parte da seção à autonomia, apresentando suas principais definições e os papéis assumidos por aluno e professor em um ensino que privilegia a autonomização. Por fim, tratei da compreensão oral em língua estrangeira. Apresentei características do texto oral, fatores que influenciam sua compreensão e dediquei parte da seção ao ensino da compreensão oral, apresentando argumentos a favor da utilização de material autêntico. Tendo concluído esta seção, passo então a apresentação de minha metodologia de pesquisa.

---

<sup>60</sup> “integration with other skills through development of the topic into reading, speaking, or writing activities”.

### 3 METODOLOGIA

Esta seção é dedicada à apresentação da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Ela está subdividida em cinco partes. Inicialmente apresento a justificativa e minhas perguntas de pesquisa. Depois, apresento o tipo de pesquisa escolhido para o experimento, a pesquisa-ação. Em seguida descrevo o contexto da pesquisa, que envolve o local e os participantes. Prossigo apresentando os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e, por fim, os procedimentos para a análise desses dados.

#### 3.1 Justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu de minha experiência como docente e também como aprendente de inglês como língua estrangeira. Enquanto aluna, tive muita dificuldade em realizar tarefas de compreensão oral, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem. Muitas vezes senti a falta de um maior direcionamento sobre passos a tomar antes e durante a realização desse tipo de atividade. Tendo trabalhado como professora de inglês, há mais de oito anos, em diferentes cursos de idiomas, percebi que também era recorrente a dificuldade de grande parte de meus alunos em realizar atividades de compreensão oral.

Até o momento, poucas pesquisas foram desenvolvidas como forma de incrementar esta habilidade. Os trabalhos na área de ensino e aprendizagem de línguas geralmente são direcionados para a compreensão e produção escrita. É por entender a importância da compreensão oral para melhor comunicação em uma língua, que decidi realizar este estudo.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o efeito do ensino de estratégias de aprendizagem na proficiência e autonomia de alunos de inglês no que diz respeito à compreensão oral. Os objetivos específicos são: identificar as dificuldades de estudantes de inglês como língua estrangeira para a compreensão oral; investigar se fazem uso de algum tipo de estratégia de aprendizagem para a aprendizagem de língua e; identificar possíveis comportamentos autônomos decorrentes do ensino de estratégias de aprendizagem.

Optando por um paradigma qualitativo, por meio de uma pesquisa-ação, tento responder às seguintes perguntas:

- De que forma o ensino de estratégias de aprendizagem pode alavancar a compreensão oral de aprendentes de inglês como língua estrangeira?

- Como os alunos demonstram a incorporação do uso de estratégias de aprendizagem?
- Quais os indícios de autonomia demonstrados pelos aprendentes após o ensino de estratégias?

### 3.2 Pesquisa-ação

Ao iniciar este estudo estabeleci como objetivo, investigar se o ensino de estratégias de compreensão oral pode contribuir para a autonomia e melhora da proficiência de aprendentes iniciantes de inglês como língua estrangeira.

Considerando meus objetivos de investigação, optei pela utilização da pesquisa-ação que, em nossa área, associa pesquisa e docência. Para Thiollent (2003, p.14), a pesquisa-ação pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p. 14).

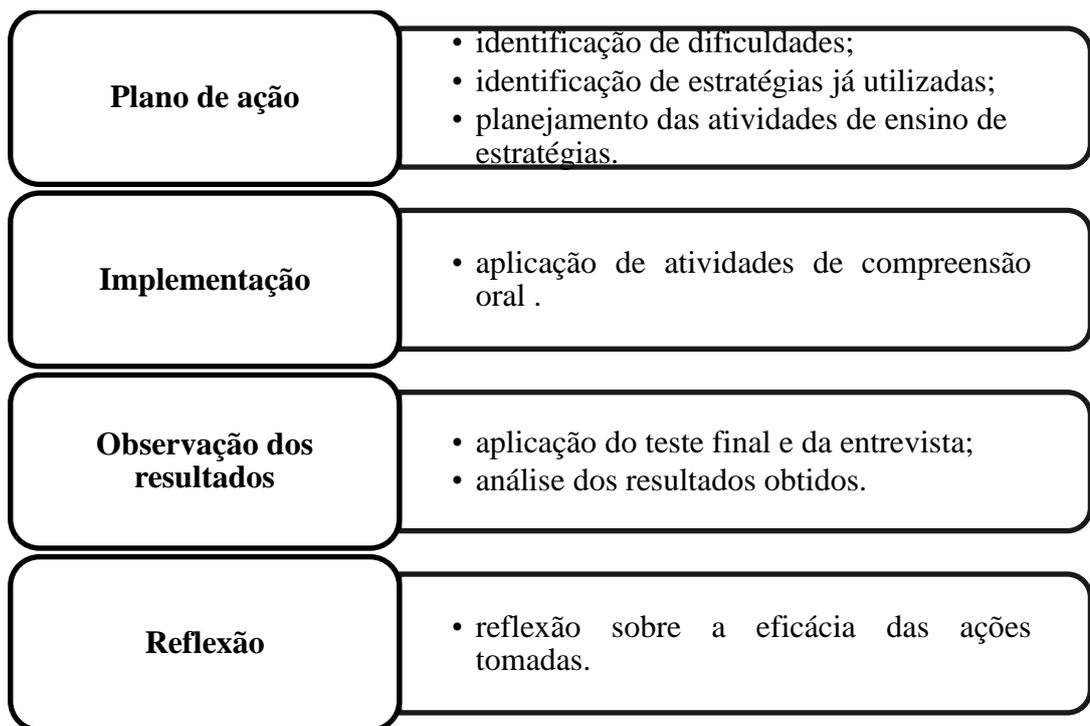
A pesquisa-ação constitui uma forma de desenvolvimento profissional que parte de dentro para fora (NUNAN, 1992). Ela surge das inquietações daqueles envolvidos no contexto de ensino e seus resultados podem contribuir tanto para a melhora da prática docente e da aprendizagem.

Para Wallace (1998), pesquisa-ação envolve a coleta e análise de dados relacionados a algum aspecto da prática profissional. Ela é realizada de forma que se possa refletir sobre o que foi descoberto, buscando modificar uma dada realidade. Por ser particularizada, e considerar situações específicas do ambiente e participantes pesquisados, ela se diferencia de outros tipos de pesquisa mais tradicionais cuja preocupação está na busca por algo que possa ser generalizado para outros contextos.

Neste trabalho opto por este tipo de pesquisa por considerar que todo conhecimento científico é provisório e depende do contexto no qual os fenômenos são observados, estando sujeitos a mudanças. Ao planejar as etapas de pesquisa e as atividades às quais os alunos seriam submetidos, considereirei as particularidades dos envolvidos no experimento e suas motivações para aprender a língua.

Esta pesquisa, de acordo com o que sugerem Kemmis e Mc Taggart (1982), envolve uma sequência composta por de quatro etapas: o desenvolvimento de um plano de ação com o objetivo de mudar um cenário pedagógico; a implementação deste plano por meio da atuação; a observação dos resultados desta ação no contexto e a reflexão sobre esses efeitos. Adaptei a execução de cada etapa ao contexto de meu trabalho investigativo conforme pode ser observado na figura 4.

**Figura 4** – Etapas de aplicação da pesquisa-ação



Fonte: ORIGINAL

Na etapa correspondente ao *plano de ação*, situei a identificação das dificuldades em compreensão oral das aprendentes bem como as estratégias já utilizadas por elas. A partir dessas informações, determinei como as atividades seriam aplicadas. Na etapa correspondente à *implementação*, situei a aplicação das atividades de compreensão oral com o suporte do ensino de estratégias de aprendizagem. Na etapa de *observação*, concentrei a aplicação do teste final e da entrevista para que, juntamente com as atividades de compreensão oral, pudesse analisar o desempenho das aprendentes. Na etapa de *reflexão* concentrei a reflexão sobre a eficácia das ações tomadas pelo professor buscando indícios de autonomia e melhora da proficiência em compreensão oral das aprendentes.

### 3.3 Contexto

Para melhor compreensão sobre o desenvolvimento desta pesquisa, a seguir apresento algumas informações sobre seu contexto de realização, incluindo o local bem como as participantes envolvidas durante todo o processo de intervenção e coleta de dados.

#### 3.3.1 Local

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de alunos adultos do segundo nível de língua inglesa dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da Universidade Federal do Pará - UFPA, durante o primeiro semestre de 2014. Os CLLE funcionam nas dependências do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) oferecendo cursos de língua inglesa, espanhola, francesa e português como língua estrangeira àqueles que desejam dar continuidade à formação acadêmica por meio de estudos de pós-graduação ou atividades de pesquisa e também aos membros da comunidade que desejam aprender uma língua, mas não têm condições de pagar um curso de idiomas. Como requisito para inscrever-se em um dos cursos ofertados, o aluno precisa apenas ter concluído o ensino médio.

Ao observar a dificuldade de grande parte dos alunos de inglês como língua estrangeira em realizar atividades de compreensão oral, optei por realizar esta pesquisa em uma turma de alunos categorizados como nível A1 segundo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas do Conselho da Europa. Esta decisão foi tomada para que um contraste pudesse ser feito entre a habilidade de compreensão oral destes antes e depois da intervenção. As aulas da turma selecionada tinham a duração de uma hora e vinte minutos e ocorriam duas vezes por semana.

#### 3.3.2 Participantes

Participaram deste experimento duas alunas. Elas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido garantindo a preservação de suas identidades (anexo A). Neste trabalho, elas receberam os nomes fictícios de Ingrid e Adriana. Ambas são estudantes universitárias. Ingrid, que tem vinte e um anos, é estudante de psicologia da Universidade Federal do Pará, tendo decidido estudar a língua inglesa por querer continuar seus estudos em uma pós-graduação. Adriana, de dezenove anos, é estudante de direito de uma faculdade particular e decidiu estudar inglês por ter pretensão de viajar para outro país no futuro. Ingrid

já havia estudado inglês em um curso de idiomas por um semestre aos 18 anos, mas não pode dar continuidade aos estudos. Antes dos CLLE, Adriana havia estudado inglês somente na escola regular.

Nesta pesquisa, opto por trabalhar apenas com dois indivíduos. Além da turma selecionada para a aplicação do experimento ser pequena, esta escolha também ocorreu em virtude de se tratar de uma pesquisa-ação, exigindo, assim, um maior envolvimento e intervenção do pesquisador de forma a observar como as estratégias amparam o processo de aprendizagem.

Uma vez que a metodologia escolhida para este trabalho é a pesquisa ação, a pesquisadora é a própria professora da turma, atuando diretamente no ambiente para tentar elucidar o problema de pesquisa. Tenho como formação acadêmica, graduação em Letras com habilitação em língua inglesa além de uma especialização em língua inglesa e suas literaturas. Tenho atuado como professora de inglês como língua estrangeira em cursos livres de idiomas há mais de oito anos. Também trabalhei por um breve período com turmas de ensino fundamental em uma escola pública regular.

### **3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Cada nível do curso de inglês oferecido pelos CLLE tem duração de sessenta horas de aulas. Ao longo do semestre, algumas atividades foram realizadas para aprimorar a habilidade de compreensão oral das aprendentes. Para que o experimento pudesse ser desenvolvido, elaborei um questionário, os testes inicial e final, quatro atividades de compreensão oral e um roteiro de entrevista. Para elaborar as atividades e os testes, selecionei trechos de filmes e seriados com linguagem acessível ao nível de conhecimento de língua das alunas. Outra preocupação foi a seleção das estratégias que seriam ensinadas. Escolhi estratégias diretas e indiretas que pudessem ser trabalhadas com a habilidade de compreensão oral. Também levei em consideração as dificuldades que as aprendentes tiveram ao realizar o teste inicial e as respostas dadas por elas durante a aplicação do questionário. No quadro 10, apresento a sequência de ações realizadas para a coleta de dados e intervenção.

**Quadro 10** – Ações Realizadas para a Coleta de Dados e Intervenção

Ações realizadas para a coleta de dados e intervenção	
1.	Aplicação do teste 1 de compreensão oral e questionário;
2.	Realização da atividade de compreensão oral 1;
3.	Realização da atividade de compreensão oral 2;
4.	Realização da atividade de compreensão oral 3;
5.	Realização da atividade de compreensão oral 4;
6.	Aplicação do teste 2 de compreensão oral e entrevista.

Fonte: ORIGINAL

A primeira ação apresentada no quadro corresponde à primeira fase da pesquisa-ação, a de desenvolvimento de um plano de ação para mudança de cenário pedagógico. A partir dos resultados obtidos no teste e no questionário foi possível identificar as dificuldades e o perfil das participantes da pesquisa para que a intervenção pudesse ser planejada. As ações de dois a cinco correspondem à fase de implementação do plano. É o momento de intervenção do professor por meio da aplicação das atividades de ensino de estratégias. A última ação do quadro representa as fases de observação dos resultados e reflexão sobre eles. A partir destas ações, que foi possível analisar os efeitos do ensino de estratégias.

A seguir, detalho cada uma das atividades realizadas:

- Testes

As alunas participantes do experimento realizaram dois testes (anexos B e C) de compreensão oral, um no início do semestre e outro ao final. Ao aplicar o primeiro teste, meu objetivo foi identificar o nível de compreensão oral das aprendentes para que, posteriormente, uma comparação pudesse ser feita com um segundo teste aplicado após a intervenção com atividades de ensino de estratégias.

- Questionário

Juntamente com o teste inicial, as alunas responderam a um questionário (anexo D). Ao aplicá-lo, meu objetivo era identificar que comportamentos as aprendentes tinham em relação à utilização de estratégias de aprendizagem e que dificuldades tinham em compreensão oral.

- Atividades de compreensão oral

As atividades de compreensão oral constituem a etapa de intervenção da pesquisa (anexos E, F, G e H). Elas foram realizadas ao longo de quatro semanas. Cada atividade foi preparada para orientar as aprendentes quanto à utilização de pelo menos uma estratégia de aprendizagem resultante da junção das taxonomias de Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990) de acordo com a sequência de instrução proposta por Chamot (2009). Nestas atividades, utilizei como suporte trechos de vídeos autênticos, dentre eles seriados e filmes. A seleção dos trechos foi realizada considerando o nível de conhecimento de língua e interesse dos alunos e as estratégias que decidi ensinar. Além dos critérios mencionados, para facilitar a compreensão, também optei preferencialmente por vídeos que privilegiassem a relação entre ação e fala conforme sugere Sherman (2003). Embora a compreensão oral não ocorra somente com o auxílio do recurso visual, optei pela utilização dos vídeos por suas possibilidades de incrementar a compreensão. Reconheço, no entanto, a importância dos outros recursos para o ensino de línguas.

- Entrevista

Conforme pode ser observado na figura 4, após a realização das atividades de ensino de estratégias, e após a aplicação do teste final, as aprendentes participaram de uma entrevista semiestruturada com roteiro (anexo I) comum às duas participantes e perguntas passíveis de esclarecimento e de mudança de ordem. A entrevista foi realizada individualmente em uma sala do prédio do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA e seu resultado foi transcrito para fazer parte dos dados para análise (anexo J).

### **3.5 Procedimentos de análise de dados**

Por meio da análise dos dados coletados, procurei identificar sinais que me mostrassem que as aprendentes haviam se apropriado das estratégias de aprendizagem ensinadas durante as atividades de compreensão oral, obtendo melhor desempenho em compreensão oral. Também busquei evidências de que utilizavam as estratégias de forma autônoma.

Na primeira etapa da análise, verifiquei se houve melhora da compreensão oral das participantes. Nesta etapa recorri aos testes realizados no início e fim do semestre e às atividades de compreensão oral. Comparando estes testes, e analisando os resultados das atividades de compreensão oral, pude perceber a evolução das aprendentes.

Na segunda etapa de análise, procurei por sinais de apropriação das estratégias de aprendizagem ensinadas. Para encontrá-los, identifiquei situações de utilização destas tanto em atividades diferentes daquela em que a estratégia havia sido apresentada como no ambiente fora da sala de aula. Os instrumentos a que recorri para obter os dados necessários foram as atividades de compreensão oral, a entrevista e o teste final.

Durante a última etapa, procurei por traços de utilização das estratégias de compreensão oral de maneira autônoma pelas aprendentes. Utilizei como dado relevante para esta etapa os resultados do questionário inicial, que me apresentaram a situação das alunas antes da intervenção com ensino de estratégias de aprendizagem. Também utilizei os dados obtidos na entrevista e teste realizados ao final do semestre, momento em que foi possível perceber alguns comportamentos após a intervenção tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Procurei identificar a utilização de estratégias de compreensão oral sem o sugestionamento da professora além de comportamentos que indicassem maior responsabilidade em relação à aprendizagem da habilidade de compreensão oral.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Esta seção é dedicada à apresentação e discussão dos dados coletados no experimento. Ela está organizada em três partes, levando em consideração os instrumentos utilizados durante a pesquisa. Na primeira subseção, serão apresentados e discutidos os dados obtidos do questionário e do teste aplicados ao início do semestre. Na segunda subseção, apresentarei e discutirei os dados obtidos das atividades de compreensão oral por meio de vídeos. Por fim, na terceira subseção, serão apresentados e discutidos os dados obtidos da entrevista e do teste aplicados ao final do semestre.

### 4.1 O teste inicial e o questionário

O primeiro passo em direção à realização deste experimento, foi identificar o perfil de aprendizagem de cada aluna participante da pesquisa e averiguar o desempenho destas em atividades de compreensão oral. Para tanto, na primeira semana de aula submeti as alunas a um teste de compreensão oral elaborado por mim e solicitei que preenchessem um questionário ao final. A seguir, apresento o desempenho das aprendentes no teste e os resultados obtidos da aplicação do questionário.

#### 4.1.1 O teste inicial

Escolhi para o teste inicial dois trechos de vídeos diferentes. O primeiro trecho apresentado foi o do seriado *Sonny with a Chance* (TRAINER, 2010). A cena escolhida foi a de um quadro de um programa de humor em que a personagem, que é um garoto golfinho, convida uma garota para sair. Apesar das personagens serem surreais, o trecho representa um gênero com o qual as aprendentes têm contato em sua própria língua por meio dos programas de humor televisivo. A situação de convidar alguém para sair também pode ocorrer na vida real.

O segundo trecho apresentado foi o do filme *Hitch* (TENNANT, 2005). A cena escolhida para apresentar às alunas foi uma em que a personagem Allegra conversa com Albert sobre o comportamento dele na sala de reuniões e ao final o convida para sair. Neste trecho, Albert é auxiliado pelo conselheiro amoroso Hitch.

Para escolher os trechos de vídeos para os testes e atividades de ensino de estratégias, procurei cenas em que houvesse relação entre a fala das personagens e a ação, além de

temáticas simples que permitissem uma melhor compreensão de acordo com o nível de conhecimento de língua das alunas conforme sugere Sherman (2003). Também procurei escolher trechos em que grande parte do vocabulário apresentado nos diálogos fosse compatível com o conhecimento das aprendentes.

Durante o teste de compreensão oral, as participantes tiveram a oportunidade de assistir aos vídeos duas vezes. Optei por este procedimento por entender que, uma vez que as aprendentes não teriam a oportunidade de esclarecer dúvidas de compreensão fazendo perguntas aos participantes do diálogo, o mais justo seria dar-lhes a oportunidade de escutar novamente.

O teste era composto de três questões. As duas primeiras estavam relacionadas com o primeiro vídeo assistido, enquanto que a terceira questão estava relacionada com o segundo vídeo. A seguir apresento os resultados obtidos pelas alunas (anexo K)

Na questão A, as participantes deveriam relacionar as personagens do vídeo com seus nomes. Para completar esta parte do teste era necessário prestar atenção às imagens das personagens e também escutar palavras específicas. Tanto Ingrid como Adriana conseguiram completar esta questão com sucesso.

Na questão B, as participantes da pesquisa deveriam marcar se as frases relacionadas ao vídeo eram verdadeiras ou falsas. No item 1, era necessário observar a expressão facial do garoto e escutar certas palavras que indicavam que ele estava nervoso. As duas alunas não conseguiram marcar a resposta corretamente. No item 2, era necessário compreender uma sentença de mesmo sentido dita de forma diferente. As duas alunas também marcaram a opção errada. No item 3, era necessário concentrar a escuta em uma informação específica e observar as imagens do vídeo. As duas participantes marcaram a opção correta para este item. No item 4, era necessário observar a expressão facial da garota do vídeo e seu tom de voz que indicariam se ela havia aceitado o convite do garoto. As duas participantes conseguiram marcar a opção correta. Este item não estava relacionado à compreensão oral, mas a outros indícios que poderiam, juntamente com o que foi escutado, colaborar para uma melhor compreensão. No último item, as participantes deveriam identificar o dia da semana em que eles se encontrariam. Era necessário escutar uma palavra específica. Adriana conseguiu marcar a opção correta para este item, mas Ingrid não.

Observando o desempenho das alunas nesta questão percebi que Ingrid em certos momentos não se utilizava de informação extralinguística, como tom de voz e expressão facial das personagens, para ajudá-la a responder o exercício, como aconteceu nos itens 1 e 2, enquanto que em outros momentos aparentava estar utilizando-os conforme pude observar na

resposta ao item 4. Adriana aparentou ter o mesmo comportamento em relação à utilização dos recursos visuais uma vez que marcou as mesmas respostas de Ingrid nos itens 1, 2 e 4. Com relação à atenção a informação específica, Adriana conseguiu focar a atenção para captar a informação necessária para responder o item 5, mas Ingrid não conseguiu.

Na questão C, as alunas deveriam circular uma das palavras disponíveis para completar corretamente as frases relacionadas ao trecho do filme assistido. Ingrid acertou apenas os itens 1 e 2 da questão. Estes itens exigiam a compreensão daquilo que foi dito pela personagem por meio da paráfrase. Os demais itens exigiam a compreensão de informação específica e a relação do que se escutou com as imagens. Adriana errou apenas os itens 4 e 5. Estes itens exigiam atenção a informações específicas.

Ao analisar o resultado das duas alunas no teste, percebi que a maior dificuldade de Ingrid foi fazer atividades de compreensão oral que exigissem a escuta de informação específica. Ela tem certa dificuldade em utilizar os recursos visuais para chegar às respostas corretas, mas em certos momentos consegue seu intento. Adriana aparenta ter mais facilidade em lidar com atividades de compreensão oral em que seja exigida uma atenção maior à escuta de informações específicas. Também ainda não domina a habilidade para compreender paráfrases embora em alguns itens tenha chegado à resposta correta utilizando este recurso. Colocando em percentual o resultado das participantes, percebi que Adriana, que acertou 71,4% do teste, obteve um desempenho de compreensão oral maior do que Ingrid, que acertou 50% do teste.

A partir dos indícios obtidos do resultado do teste inicial como a dificuldade em relacionar conteúdo extralinguístico com escuta, falta de compreensão da relação entre o que as personagens diziam e o que estava escrito no teste de forma parafraseada e dificuldade de atenção às palavras específicas, percebi a necessidade de trabalhar principalmente as seguintes estratégias de aprendizagem: raciocínio dedutivo, compreensão rápida de ideias, utilização de outros indícios (que não os linguísticos), e compreensão dos pensamentos e sentimentos alheios (OXFORD, 1990).

#### 4.1.2 O questionário

Logo após o teste, as aprendentes responderam a um questionário. Meu objetivo ao utilizar esta ferramenta foi identificar o que as participantes fizeram para tentar compreender os vídeos além de investigar o seu comportamento com relação à prática da habilidade de compreensão oral fora de sala de aula (anexo L).

Na primeira pergunta, as participantes deveriam responder o quanto de informação necessária para completar a atividade conseguiram compreender. Tanto Ingrid, como Adriana responderam que conseguiram compreender parcialmente os vídeos. Esta informação disponibilizada pelas alunas é confirmada no teste uma vez que ambas conseguiram responder corretamente apenas parte do teste.

Na segunda pergunta, tentei identificar o que as aprendentes fizeram para melhor compreender os vídeos apresentados. Ingrid respondeu esta pergunta da seguinte maneira:

Tentei fazer associação das imagens com o que estava escrito no teste. Observei as características físicas dos personagens e os objetos utilizados no diálogo, mas em alguns momentos fiquei um pouco nervosa e não consegui me concentrar para escutar algumas palavras (anexo L, Ingrid, p. 107).

A partir desta resposta da aprendente percebo uma tentativa dela em utilizar uma das estratégias de compensação de Oxford (1990) denominada utilização de outros indícios. No entanto, percebi uma maior necessidade da prática desta estratégia, uma vez que a aprendente não conseguiu responder a todos os itens do teste em que era exigida relação entre escuta e imagens. Também percebi que a aluna talvez não tenha tentado utilizar estratégias afetivas de Oxford (1990) que a ajudassem a ficar mais tranquila, pois relatou estar nervosa para realizar o teste.

Acredito que o desempenho da aprendente poderia ter sido ainda melhor se ela não estivesse tão nervosa em relação à tarefa que estava por vir. Por isso, decidi incorporar à instrução das atividades de compreensão oral pelo menos uma estratégia afetiva. Conforme apresentado no capítulo teórico, a utilização de estratégias afetivas pode ser de grande contribuição para um melhor desempenho em aprendizagem (HERRERA; MURRY, 2005).

A respeito desta mesma pergunta, Adriana respondeu:

Algumas palavras são similares ao português. Dediquei maior atenção a elas. Também prestei atenção à pronúncia de certas palavras para tentar não me confundir com outras parecidas. Achei um pouco difícil compreender alguns momentos dos vídeos por causa da velocidade do diálogo em relação ao português (anexo L, Adriana, p. 108).

Por meio do que a aluna respondeu, foi possível perceber uma tentativa de utilizar uma das estratégias cognitivas de Oxford (1990), a estratégia de análise comparativa entre línguas. A aluna também tentou direcionar a atenção para a pronúncia de certas palavras, mas não especificou se tentou realizar a escuta seletiva por informações específicas, tipo de

comportamento que poderia indicar a utilização de outro tipo de estratégia cognitiva de Oxford (1990), a de compreensão rápida de ideias.

Na terceira pergunta, as alunas deveriam responder se tinham dificuldades em realizar atividades de compreensão oral relatando, caso a resposta fosse afirmativa, quais seriam essas dificuldades. As duas participantes da pesquisa responderam que tinham dificuldades. Segundo Ingrid, acompanhar a velocidade em que o diálogo acontece é um dos fatores que mais dificultam a compreensão oral. Ela considera difícil manter-se tranquila para ouvir a informação de que precisa. A velocidade dos diálogos também foi citada como uma das dificuldades de Adriana. Sobre isso ela respondeu:

Talvez por não estar acostumada com o nível rápido das conversas, esta seja a minha maior dificuldade. Até porque não se fala do mesmo jeito que se escreve. Sei compreender as informações, mas a rapidez na hora do *listening* me atrapalha toda (anexo L, Ingrid, p. 108).

Além da dificuldade em relação ao ritmo dos diálogos em língua inglesa, a resposta da aluna também indica mais uma vez a influência do fator afetivo na compreensão. Há certa dificuldade em se manter tranquila durante a atividade para obter a informação necessária. A aluna aparenta não compreender que não precisa entender tudo que é dito para realizar a atividade solicitada com sucesso. Considero que ambas as alunas precisam de treinamento para utilizar estratégias afetivas em geral e também para utilizar a estratégia de compreensão rápida de ideias de Oxford (1990).

Na pergunta de número quatro, as participantes deveriam responder se praticam a compreensão oral fora das aulas de inglês. A resposta de Ingrid foi de que não o faz. Já Adriana respondeu que sim e complementou na questão seguinte informando que o faz duas a três vezes por semana. Considerando estas duas perguntas, percebo na aprendente Adriana uma maior responsabilidade sobre sua aprendizagem, uma vez que pratica a língua inglesa fora do ambiente escolar. Segundo Scharle e Szabó (2000) a responsabilidade é um dos atributos do aprendente autônomo.

A pergunta de número seis deveria ser respondida caso as aprendentes praticassem a compreensão oral. Os recursos utilizados por elas para a prática deveriam ser assinalados nesta parte do questionário. Como Ingrid não pratica a compreensão fora das aulas, ela não respondeu a esta pergunta. Adriana respondeu que utiliza músicas e que também modifica a configuração do celular para o idioma inglês. Embora as ferramentas citadas pela aluna sejam poucas e convencionais, percebo aqui novamente a iniciativa da aprendente em tentar

aprender mais a língua, não se limitando ao livro didático. Também percebo que a aluna não conseguiu relacionar o recurso utilizado com a habilidade praticada. A modificação da configuração do celular não ajuda a melhorar a habilidade de escuta, mas a habilidade de leitura.

A pergunta de número sete foi direcionada para a participante que não pratica a compreensão oral. Nela, a aprendente deveria responder se poderia vir a praticá-la fora da aula e de que forma. Ingrid informou:

Sim, assistindo programas legendados, ouvindo músicas e acompanhando a letra em inglês. Essas são alternativas que já tentei, mas a dificuldade de compreensão e repetição foi tanta que desisti (anexo L, Ingrid, p. 107).

A partir desta resposta, duas informações importantes foram obtidas. A primeira é a de que a aluna já tentou praticar a compreensão oral fora de sala em um outro momento, embora não mais o faça em virtude de dificuldades encontradas. Ou seja, a aluna já apresentou comportamento mais autônomo anteriormente, mas, diante das dificuldades, acabou regredindo. Esta informação está em concordância com Magno e Silva (2012, p. 204) que afirma que “autonomia é um contínuo de possibilidades que vai de comportamentos altamente autônomos a uma absoluta falta de autonomia, sendo que o aprendente transita neste contínuo de acordo com seus interesses e oportunidades”.

A segunda informação importante é a de que talvez as dificuldades desta aluna tenham sido ocasionadas pela forma equivocada com a qual realizava a prática da escuta. Assistir filmes com legendas e escutar músicas com a letra contribuem muito mais para a leitura do que para a escuta. Esta aluna precisa ser orientada sobre formas mais adequadas de treinar a compreensão oral.

Considerando as dificuldades das alunas identificadas por meio do teste e do questionário, preparei atividades de compreensão oral com o ensino de estratégias de aprendizagem. Meu objetivo ao preparar tais atividades foi o de tentar ajudá-las a ter um melhor desempenho nesta habilidade, ampliando o repertório delas de forma que pudessem ter mais opções de escolha para prosseguir a aprendizagem de forma mais autônoma.

#### **4.2 As atividades de compreensão oral**

Após ter realizado o teste inicial e ter respondido ao questionário, submeti as participantes da pesquisa a quatro atividades de compreensão oral com o ensino de estratégias

de aprendizagem seguindo os passos sugeridos pelo modelo de instrução CALLA. Para selecionar as estratégias que seriam trabalhadas, inicialmente criei uma lista das que poderiam ser utilizadas para o ensino da compreensão oral. A partir desta listagem, levando em consideração as respostas obtidas do questionário e as dificuldades encontradas pelas aprendentes para realizar o teste inicial, selecionei as estratégias que seriam ensinadas.

As atividades foram realizadas durante quatro semanas não consecutivas e para cada uma delas foram utilizados vídeos autênticos. Todas as atividades possuem uma etapa em que as aprendentes utilizam a estratégia de autoavaliação. Esta estratégia não é apresentada como alvo de ensino, mas sua utilização é encorajada em cada uma das atividades. Ao apresentar as estratégias ensinadas em cada uma das atividades utilizo a classificação proposta no capítulo teórico. Esta classificação resultou da junção dos grupos de estratégias apresentados por Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990). A seguir descrevo cada uma das atividades realizadas e os resultados obtidos pelas alunas.

#### 4.2.1 Atividade 1

Para a primeira atividade de compreensão oral decidi trabalhar com o ensino de dois tipos diferentes de estratégias: Uma estratégia de compensação, aqui denominada utilização de outros indícios, e uma estratégia sócio-afetiva, denominada compreensão dos pensamentos e sentimentos alheios. Escolhi um trecho do filme *13 going on 30* (WINICK, 2004) para a realização da atividade. No trecho escolhido, a personagem Jenna reencontra um amigo de infância e fica surpresa ao perceber que não são mais tão próximos. Escolhi este trecho principalmente em virtude da expressão facial das personagens ser bastante marcada na tela o que acaba por ajudar oferecendo informação extra sobre a cena.

Após ter identificado o conhecimento prévio das alunas em relação às expressões faciais e sentimentos, introduzi o vocabulário novo e as estratégias que seriam trabalhadas a partir da apresentação de slides com diferentes expressões faciais e estados de humor e solicitei que as aprendentes identificassem que tipo de sentimento era percebido em cada imagem apresentada.

Durante a fase de prática, após ter apresentado as personagens do filme, exibi o trecho escolhido sem o áudio solicitando que completassem o primeiro exercício, relacionando as personagens às expressões faciais. Após ter completado o exercício um, solicitei que, no exercício dois, identificassem os gestos correspondentes a cada estado de humor listado. A prática da compreensão oral se daria finalmente no exercício três, momento em que, a partir

dos indícios visuais e da escuta deveriam identificar as sentenças apresentadas como verdadeira ou falsas.

Após ter concluído esta etapa, solicitei que as aprendentes refletissem sobre o processo, comentando brevemente como haviam chegado às respostas corretas e marcando na folha de exercícios o que as teria ajudado a completá-la.

Por fim, na fase de expansão, solicitei às aprendentes que reagissem a possíveis notícias utilizando o gestual e expressões com “that’s + adjetivo”, como por exemplo: *that’s good!*, *that’s terrible!* Também solicitei que tentassem identificar o sentimento da pessoa que estava reagindo à notícia. Esta foi uma forma de fazer com que as aprendentes tentassem transferir o que haviam aprendido a novos contextos.

A partir da correção do exercício três, que era direcionado para a prática da compreensão oral, percebi que as duas alunas haviam marcado todas as questões corretamente. Dos breves comentários sobre o que as ajudou a chegar às respostas corretas obtive as seguintes respostas:

#### Quadro 11 – Reflexão sobre aprendizagem durante a atividade 1

Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 1	
Ingrid	<i>Pra responder as perguntas os gestos dos personagens me ajudaram muito e também algumas palavras parecidas com o português ou palavras que estavam no exercício e que também escutei no vídeo.</i>
Adriana	<i>Eu escutei o que eles (personagens) diziam e quando tinha dúvidas tirava elas observando o rosto deles e o tom de voz. Por exemplo, consegui responder à questão 1 porque o Matt olha de forma esquisita para a Jenna e diz “you not chinese”.</i>

Fonte: ORIGINAL

Quanto questionadas em relação aos elementos que haviam colaborado para a melhor compreensão, as duas assinalaram a linguagem corporal e apenas Ingrid assinalou as palavras-chave.

#### 4.2.2 Atividade 2

Para a segunda atividade de compreensão oral decidi trabalhar duas estratégias cognitivas: compreensão rápida de ideias e práticas em situações reais. O trecho escolhido para esta atividade foi retirado do filme *How to lose a guy in ten days* (PETRIE, 2002). Minha intenção ao utilizar este filme foi trabalhar a atenção seletiva das alunas bem como

vocabulário relacionado à comida. No trecho escolhido, as personagens estão assistindo a um jogo de basquete quanto uma delas pede que a outra lhe traga alguns itens.

Inicialmente, identifiquei o vocabulário relacionado à comida e bebida já conhecido pelas alunas, apresentando em seguida palavras ainda não conhecidas por elas bem como as estratégias que seriam trabalhadas durante aquela aula. Para introduzir o vocabulário, trouxe miniaturas dos itens que seriam ensinados. Optei pela utilização das miniaturas como forma de variar a introdução dos conteúdos e privilegiar os diferentes estilos de aprendizagem, o que é defendido por Chamot (2009).

A prática se deu por meio dos exercícios um e dois. No primeiro exercício, as alunas apenas escutaram um determinado diálogo e, praticando a atenção seletiva, marcaram as palavras escutadas. Posteriormente, no exercício dois, as alunas assistiram ao trecho do filme e, atuando como garçonetes, marcaram os itens que a personagem pedia ao namorado. Após ter marcado a ficha de exercícios, elas deveriam separar as miniaturas correspondentes ao que era pedido e colocar sobre a minha mesa.

As alunas marcaram todas as opções corretamente na primeira questão. No entanto, na segunda questão, Ingrid marcou incorretamente a opção em que o refrigerante deveria ser diet e deixou sem marcar a opção sobre o limão. Adriana marcou incorretamente a opção sobre o limão.

A partir do questionamento sobre o que as havia ajudado a chegar à resposta correta, obtive os seguintes comentários:

#### **Quadro 12** – Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 2

Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 2	
Ingrid	<i>Me concentrei ao máximo para tentar escutar as palavras que estavam no exercício. Só marquei o que escutei.</i>
Adriana	<i>Fiz como aprendemos, tentei escutar as palavras que estavam na lista. O que foi mais difícil foi escutar que ela não queria gelo. Só quando o namorado repetiu umas três vezes que era sem gelo que eu consegui entender.</i>

Fonte: ORIGINAL

A escuta das palavras-chave foi marcada pelas duas alunas como o que as ajudou a completar o exercício. Nenhuma das duas tentou compreender tudo que era dito pelas personagens.

Durante a etapa de expansão, pedi às alunas que imaginassem que estavam em um restaurante. Cada uma delas fez o pedido do que queria enquanto a outra anotou e separou as

miniaturas que deveriam ser entregues à cliente. Como forma de direcionar a atividade, a ficha de exercício continha um modelo de diálogo para a situação.

#### 4.2.3 Atividade 3

Na terceira atividade, optei por trabalhar a estratégia sócio-afetiva, utilização do riso e também dei às aprendentes a oportunidade de usar novamente a estratégia de utilização de outros indícios. O trecho escolhido para esta atividade foi retirado do filme *Grown ups 2* (DUGAN, 2013). Este é um trecho com uma cena bem humorada. Uma rena entra na casa das personagens e, então, o que ocorre é uma sequência de fatos impensáveis. Este vídeo não apresenta uma situação convencional, conforme sugere Sherman (2003), porém o escolhi para que as aprendentes pudessem ter contato com a estratégia de utilização do riso.

Na primeira parte da aula identifiquei o vocabulário já conhecido pelas alunas em relação às partes da casa e preposições, e posteriormente apresentei vocabulário novo e as estratégias que seria trabalhada durante aquela aula.

Durante a etapa de prática, inicialmente pedi às alunas que assistissem ao trecho do filme sem o áudio, como forma de fazer com que ficassem mais descontraídas antes de realizar a atividade de escuta, uma vez que a cena continha indícios de humor. Além de proporcionar um ambiente mais descontraído, também optei pela retirada do áudio como forma de fazer com que tentassem antecipar o que escutariam posteriormente. Após ter assistido ao trecho sem o áudio, as alunas deveriam marcar o que consideraram engraçado na cena. Após este momento, as aprendentes assistiram ao trecho novamente, mas desta vez com o áudio.

Adriana conseguiu marcar corretamente todas as questões do exercício dois. Ingrid, no entanto, marcou incorretamente a última questão.

Durante a etapa de autoavaliação as alunas foram questionadas sobre as ações tomadas para chegar às alternativas corretas. Obtive delas as seguintes respostas:

#### **Quadro 13** – Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 3

Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 3	
Ingrid	<i>As imagens me ajudaram bastante. Acho que imaginar o que estava acontecendo sem ter escutado o diálogo também me ajudou..</i>
Adriana	<i>Acho que a única coisa que tentei fazer para chegar a resposta certa foi observar os gestos dos personagens e o ambiente.</i>

Fonte: ORIGINAL

As alunas foram ainda indagadas sobre a validade da apresentação inicial do trecho sem som. As duas marcaram a opção que dizia que ele era engraçado as tinha feito rir, diminuindo a ansiedade. Elas também marcaram a opção que dizia que o vídeo havia ajudado a situar o que iria ser assistido.

Como forma de expandir a estratégia aprendida a novos contextos, pedi às alunas que imaginassem situações em que pudessem utilizar o riso para diminuir a tensão da realização de alguma atividade de aprendizagem de língua.

#### 4.2.4 Atividade 4

A quarta atividade foi direcionada para que a estratégia cognitiva de raciocínio dedutivo fosse trabalhada. Para esta atividade escolhi um trecho do seriado *Two and a half men* (ACKERMAN, 2005). No trecho escolhido a personagem Jake, um garoto de dez anos é colocado de castigo e proibido de assistir televisão. No entanto, o garoto acaba burlando as regras fazendo com que seu tio o deixe assistir a um filme. Preparei esta atividade organizando as sentenças da ficha de exercício parafraseadas em relação ao que deveria ser dito pelas personagens no vídeo. Desta forma, as alunas não obteriam as respostas de forma direta, mas por meio do raciocínio dedutivo.

Durante a etapa de preparação, identifiquei o vocabulário já conhecido pelas aprendentes em relação a situações em que pais colocam os filhos de castigo, apresentando posteriormente aquilo que seria tratado durante a aula.

Em seguida, na etapa de apresentação, o vocabulário e a estratégia a serem utilizados foram apresentados por meio da figura e sentenças do exercício um. Com base na imagem da folha de exercícios, as aprendentes deveriam tirar conclusões sobre o que poderia ter acontecido com o garoto identificando os indícios que as levaram a tal resposta.

Na etapa de prática, as alunas deveriam assistir ao trecho do seriado duas vezes, circular a opção que completasse a sentença corretamente e explicar porque sabiam que a opção correta era aquela. Ingrid completou todas as sentenças corretamente e Adriana respondeu incorretamente apenas o item d.

Durante a etapa de autoavaliação, as aprendentes deveriam descrever brevemente o que haviam feito para chegar à alternativa correta. As seguintes respostas foram obtidas.

**Quadro 14** – Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 4

Reflexão sobre a aprendizagem durante a atividade 4	
Ingrid	<i>Primeiro eu li as frases para entender o significado. Depois assisti ao vídeo tentando escutar alguma das palavras da frase ou algo com sentido parecido ao que estava no exercício.</i>
Adriana	<i>Eu tentei entender o vídeo como um todo para ter uma ideia geral da conversa deles. Percebi que as frases que estavam na folha de exercício não eram as mesmas do vídeo, mas queriam dizer a mesma coisa do que estava no exercício.</i>

Fonte: ORIGINAL

Ainda na etapa de autoavaliação, as aprendentes deveriam marcar o que as ajudou a completar as sentenças corretamente. As duas alunas marcaram que escutaram sentenças diferentes com o mesmo sentido das sentenças do exercício. Adriana marcou ainda que tentou compreender a ideia geral do diálogo.

Na última etapa, apresentei um outro trecho do mesmo episódio e solicitei que as aprendentes deduzissem o que aconteceria com o garoto, baseando-se nas imagens e palavras compreendidas.

### 4.3 O teste final e a entrevista

Tendo participado de atividades de compreensão oral, como etapa final desta pesquisa as alunas realizaram um teste final e participaram de uma entrevista (anexo J). Por meio das respostas deste teste (anexo M) e da entrevista pude averiguar o desempenho da compreensão oral das participantes além de verificar o efeito do ensino de estratégias sobre a autonomia dessas alunas.

#### 4.3.1 O teste final

Algumas semanas após ter realizado as atividades de compreensão oral, as participantes da pesquisa submeteram-se a um teste final. Este teste foi realizado para que o desempenho das aprendentes pudesse ser comparado ao desempenho obtido no início do curso, quando ainda não haviam sido instruídas sobre a utilização de estratégias de aprendizagem.

Para a realização deste teste, escolhi novamente dois trechos de filme. O primeiro vídeo apresentado foi outro trecho do filme *Hitch* (TENNANT, 2005). Na cena escolhida, a

personagem Albert liga para Alegria para marcar um encontro com a ajuda do conselheiro amoroso Hitch.

O segundo trecho apresentado foi o do filme *Mean girls* (WATERS, 2004). A cena escolhida para apresentar às alunas é a de uma conversa ao telefone em que duas amigas falam sobre o interesse de uma delas por um garoto da escola.

A seleção dos trechos e a preparação do teste final obedeceram aos mesmos critérios utilizados para a elaboração do teste inicial. Procurei trechos com linguagem acessível ao nível das alunas e com imagens que pudessem auxiliar a compreensão. Assim como no primeiro teste, as alunas tiveram a oportunidade de assistir ao trecho duas vezes. O teste era composto de duas questões, uma para cada trecho.

Na questão A, as aprendentes deveriam assinalar se as afirmações apresentadas eram verdadeiras ou falsas. A utilização do raciocínio dedutivo, compreensão de sentimentos alheios e utilização de outros indícios como a expressão facial das personagens estão entre algumas das estratégias que poderiam ser utilizadas pelas aprendentes para chegar à resposta correta. As aprendentes acertaram todos os itens desta questão.

Na questão B, as participantes deveriam escolher a opção que melhor completasse as sentenças. Para chegar à resposta correta, em alguns momentos era necessária a utilização do raciocínio dedutivo, compreendendo o que era dito de forma diferente do que estava escrito. A utilização de outros indícios, como a expressão facial das personagens e a compreensão rápida de ideias também poderiam ser utilizadas pelas aprendentes. Adriana acertou todos os itens da questão. Ingrid errou apenas o item 1. Em percentual, Adriana obteve 100% de acerto, enquanto Ingrid obteve um desempenho de 89% de acerto.

#### 4.3.2 A entrevista

Tendo concluído o teste final, entrevistei as participantes da pesquisa individualmente para que pudesse, juntamente com o teste inicial e o teste final, avaliar o comportamento delas no que diz respeito à utilização das estratégias trabalhadas em sala e comportamentos autônomos decorrentes do ensino de tais estratégias.

Na pergunta um, tentei identificar a utilização no teste final de alguma das estratégias trabalhadas em sala de aula. A partir das respostas das aprendentes percebi a possível utilização da estratégia de utilização de outros indícios (OXFORD, 1990). Ingrid mencionou a observação de expressões faciais e corporais e a cena e o ambiente em que o diálogo ocorreu. Adriana também relatou ter dado atenção à expressão facial das personagens e o contexto de

realização do diálogo. Durante a entrevista, as duas participantes também mencionaram ter dado atenção a palavras-chave. Adriana disse que tentou escutar palavras que a ajudassem a ter uma compreensão geral. Este relato indica a tentativa de utilização da estratégia de compreensão rápida de ideias (OXFORD, 1990).

A pergunta de número dois foi elaborada com o objetivo de ter uma descrição um pouco mais detalhada dos passos tomados pelas aprendentes para realização do teste. A resposta de Ingrid a esta pergunta confirmou a utilização da estratégia de utilização de outros indícios (OXFORD, 1990). A aluna, inclusive, lembrou o filme em que a estratégia havia sido ensinada. Adriana, em sua descrição da realização da atividade, mencionou brevemente a atenção ao aspecto visual. O que notei mais claramente foi a utilização, por esta aluna, da estratégia de raciocínio dedutivo (OXFORD, 1990), não mencionada por ela na questão anterior. A aluna menciona a tentativa de escuta daquilo que estava escrito com outras palavras. Ela também relata a tentativa de manter a calma, o que demonstra seu esforço em utilizar uma estratégia sócio-afetiva.

As perguntas três e quatro da entrevista tinham um caráter autoavaliativo. Na terceira pergunta, as aprendentes deveriam comparar o desempenho no teste final em relação ao teste inicial. As duas avaliaram o desempenho no teste final como melhor em relação ao teste inicial. Ingrid mencionou a tentativa de aplicar à resolução do teste final o que havíamos visto nas atividades passadas. Dentre os vários atributos de autonomia apresentados por Little (1991) está a capacidade de tomada de decisões e ações independentes. Este relato indica a presença de comportamento autônomo, pois a aprendente tomou a iniciativa quanto à utilização de estratégias para a resolução do teste. Em nenhum momento houve direcionamento em relação a maneira como o teste deveria ser resolvido.

Na pergunta quatro, as participantes deveriam falar sobre o que havia contribuído para o sucesso ou insucesso delas no teste final. As respostas dadas por elas foram as seguintes:

Eu acho que no início eu errei muito... e ... a que eu atribuiria? ... Eu acho que foi ao conhecimento das estratégias. Como eu havia ... aprendido algumas estratégias diferentes... quando eu fiz o teste já pensei naquela que poderia ser mais útil, né?... para me ajudar a chegar a resposta. Eu tentei até relaxar um pouco mais... porque um dos vídeos era bem engraçado... eh... acho que isso me deixou mais tranquila e menos tensa para tentar chegar a resposta. (Anexo J, Ingrid, p. 102)

Eu acho que foi a prática. Foi a necessidade de praticar o listening ... Depois daquelas dicas suas eu comecei a tentar fazer mais em outras atividades ... tentei utilizar mais o que aprendemos. Também comecei a escutar mais em inglês tanto que eu fazia é... os filmes que eu já gostava ... o que eu já sabia

praticamente de cor ... os filmes eu comecei ... eu ... a tirar a legenda ficava observando pra me adaptar. As músicas também. Eu passei a ouvir mais músicas em inglês. Comecei do meu jeito a praticar. (Anexo J, Adriana, p. 104)

Para a aluna Ingrid, o fator responsável pelo sucesso na realização da atividade foi o conhecimento e utilização de estratégias de aprendizagem. A aluna, inclusive, relata uma tentativa de seleção de estratégias mais adequadas à atividade. Ela também menciona de forma indireta o uso da estratégia de utilização do riso (OXFORD, 1990). A forma como a aprendente utilizou as estratégias se aproxima da definição de Cohen (1998) destas enquanto processos selecionados de forma consciente pelo aprendente que resultam em ações para realçar a aprendizagem e o uso de uma língua.

A aluna Adriana relata a tentativa de utilização daquilo que foi ensinado em sala de aula em novos contextos, no entanto não chega a detalhar como o fez. A aprendente menciona ainda a tentativa de ter um maior contato com textos orais em inglês por meio de filmes e músicas. Magno e Silva (2012) afirma que comportamentos autônomos devem ser observados em atitudes tomadas pelos aprendentes sem sugestionamento ou orientação. Como a aluna não foi orientada por mim a assistir filmes ou escutar música em língua inglesa para melhorar sua compreensão oral, percebo nesta atitude a presença de comportamento autônomo.

Na pergunta de número cinco, as alunas deveriam responder sobre a possível utilização de vídeos para a aprendizagem de línguas fora do ambiente escolar detalhando o que têm feito. Ao responder o questionário no início do semestre, a aluna Ingrid havia relatado a desistência da prática da compreensão oral por meio de vídeo e música fora de sala de aula em virtude de dificuldades de compreensão. No entanto, ao responder a questão cinco da entrevista final, a aluna relata estar utilizando novamente os vídeos para prática de compreensão oral.

O relato da aluna Ingrid em relação ao retorno de práticas para melhor compreensão tornou evidente a mudança de atitude da aprendente com expansão de autonomia. Este comportamento está em concordância com a afirmação de Magno e Silva (2012) de que autonomia é um contínuo de possibilidades variando de acordo com os interesses e oportunidades que são oferecidas ao aprendente.

Na pergunta de número seis, as alunas deveriam responder se haviam tentado aplicar a novos contextos de aprendizagem as estratégias ensinadas ao longo do semestre. As duas alunas responderam que sim. Nos exemplos dados por elas percebi principalmente a utilização

dos recursos visuais para melhor compreensão. É perceptível nas respostas das alunas o uso da estratégia de utilização de outros indícios (OXFORD, 1990).

Na pergunta de número sete peço que as participantes reflitam sobre ações tomadas para melhorar ainda mais a compreensão oral. Nas respostas, as duas alunas citam a utilização dos vídeos. Ingrid menciona a necessidade de exposição a vídeos sem legenda e com tentativa de utilização das estratégias trabalhadas em sala de aula. Pelo que pude compreender da resposta da aluna, ela não descarta totalmente a legenda, apelando para sua utilização apenas após não ter conseguido compreender com o suporte de estratégias. Adriana menciona a necessidade de realizar mais práticas de compreensão oral dispondo de mais tempo para a aprendizagem. Esta percepção de necessidade de mais prática para melhorar a compreensão reflete a preocupação da aluna de que seu esforço tem papel determinante para o progresso da aprendizagem, o que é citado como uma das características do aprendente autônomo estabelecidas por Scharle e Szabó (2000).

Nesta seção, foram apresentados e discutidos os principais dados coletados do experimento, levando em consideração as ferramentas utilizadas durante a pesquisa: o questionário, os testes inicial e final, as atividades de compreensão oral e a entrevista. Na próxima seção, apresento as principais conclusões obtidas deste estudo, retomando as perguntas de pesquisa apresentadas na parte introdutória do trabalho. Além disso, apresento algumas limitações de pesquisa e finalizo apresentando minhas considerações finais.

## CONCLUSÕES

Neste estudo, me propus a investigar os efeitos do ensino de estratégias de compreensão oral em alunas de língua inglesa de nível A1 dos CLLE da Universidade Federal do Pará. Os objetivos específicos de minha pesquisa foram: identificar as dificuldades de estudantes de inglês como língua estrangeira para a compreensão oral; investigar que tipos de estratégias utilizavam para a aprendizagem de língua inglesa; e identificar comportamentos autônomos decorrentes do ensino de estratégias de aprendizagem.

Para desenvolver este trabalho, tomei como referencial teórico as definições de Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998) para estratégias de aprendizagem. Este referencial me guiou para que as atividades de ensino de estratégias de aprendizagem pudessem ser aplicadas ao grupo participante da pesquisa. Também recorri aos pressupostos teóricos de autonomia apresentados por Little (1991), Scharle e Szabó (2000), Benson (2011) e Magno e Silva (2012) para realizar a intervenção de forma que a autonomia pudesse ser fomentada nas aprendentes, e também para que pudesse identificar indícios de autonomia nessas alunas. Além disso, me amparei nos estudos de Scarcela e Oxford (1994), Hedge (2000), Brown (2007) e Ur (2012) sobre compreensão oral para preparar as aulas e material que pudessem contribuir para que esta habilidade pudesse ser alavancada.

O suporte oferecido por este aparato teórico possibilitou o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com as participantes do experimento. Como optei pela utilização de vídeos autênticos para realizar as atividades de compreensão oral com o ensino de estratégias de aprendizagem, tive que selecionar os vídeos e, a partir das necessidades das aprendentes, elaborar o material que seria utilizado. Para identificar estratégias já utilizadas pelas aprendentes e dificuldades enfrentadas por elas, apliquei, no início do semestre, um teste e solicitei que, logo após a sua realização, respondessem a um questionário. Ao final do semestre, tendo ensinado seis estratégias, as aprendentes realizaram novo teste de compreensão oral, por meio do qual pude comparar o desempenho delas em relação ao início do semestre. Após este teste, elas submeteram-se a uma entrevista que me permitiu identificar a incorporação das estratégias ensinadas além de verificar a existência de indícios de autonomia decorrentes deste ensino.

As conclusões deste trabalho são expostas a seguir em três subseções. Na primeira, retomo as perguntas que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Na segunda, relato algumas limitações surgidas durante a realização da pesquisa. E finalmente, na terceira, apresento minhas considerações finais.

## As perguntas de pesquisa

Nesta subseção, após ter analisado os dados coletados por cada instrumento, retomo as perguntas de pesquisa apresentadas no início deste trabalho respondendo cada uma delas a seguir.

### O incremento da compreensão oral

O ensino de estratégias durante as quatro atividades de compreensão oral certamente teve um papel determinante para que tal habilidade pudesse ser alavancada.

A partir dos dados obtidos do questionário aplicado após o teste inicial, foi possível perceber a dificuldade das aprendentes em realizar atividades de compreensão oral. A velocidade dos diálogos em língua inglesa e o nervosismo durante a realização de atividades de escuta foram citados por Ingrid como os maiores empecilhos para uma melhor compreensão. A dificuldade em acompanhar a velocidade do diálogo também foi mencionada por Adriana em sua resposta ao questionário. A aluna também citou a diferença entre escrita e fala.

Ao ser questionada a respeito do que havia feito para melhor compreender o vídeo apresentado, Ingrid mencionou a tentativa em fazer associação entre as imagens e o que estava escrito no teste. Notei nesta resposta uma tentativa em usar a estratégia utilização de outros indícios (OXFORD, 1990), porém a aluna não conseguiu responder adequadamente a todas as atividades do teste que exigiam a utilização deste tipo de estratégia. Acredito que esta é uma das estratégias que a aprendente precisava melhorar ao início do semestre.

Adriana mencionou como passos tomados para chegar à resposta correta a tentativa de escutar palavras parecidas com o português e uma maior atenção à pronúncia. A aluna não mencionou a utilização de outros indícios como alternativa para melhor compreender o vídeo, no entanto, ao observar o resultado do teste inicial, ela conseguiu responder corretamente a parte dos itens do teste que exigiam a utilização deste tipo de estratégia. Acredito que ela tenha feito uso de outros indícios de forma inconsciente. A partir desta resposta percebi a necessidade de trabalhar mais explicitamente o ensino das estratégias para que a aluna pudesse ter um maior entendimento de seus próprios processos de aprendizagem. De acordo com Chamot (2009), com maior metacognição os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a eficácia dos passos tomados para uma melhor aprendizagem, ganhando maior autonomia.

Os resultados obtidos no teste inicial em termos quantitativos são outro indicativo de um desempenho em compreensão oral insatisfatório de pelo menos uma das aprendentes no início do semestre. Apesar de ter relatado dificuldades para realizar atividades de compreensão oral, Adriana acertou 71,4% do teste. Ingrid acertou apenas 50%. Os itens que as duas alunas não responderam corretamente estavam relacionados à escuta de informação específica, raciocínio dedutivo e atenção a elementos não linguísticos.

Ao longo do período de realização das atividades de compreensão oral ficou evidente a melhora do desempenho das aprendentes. Adriana respondeu todos os itens corretamente nas atividades um e três e errou apenas um item em cada uma das demais atividades. Em três das quatro atividades, por meio dos breves comentários feitos pela aprendente durante as etapas de reflexão, foi possível confirmar a utilização das estratégias ensinadas. Na atividade um, a aluna menciona claramente ter conseguido responder um dois itens ao observar a forma como uma das personagens olha para a outra (quadro 11).

Ingrid respondeu corretamente todos os itens da atividade um e quatro e errou apenas um item na atividade três e dois na segunda atividade. Assim como a outra aluna, Ingrid também demonstrou, por meio dos comentários realizados na etapa de reflexão, ter utilizado as estratégias ensinadas em três das quatro atividades. Na atividade quatro, a aluna menciona ter tentado escutar algo com sentido parecido ao que estava escrito no exercício (quadro 14).

A confirmação da utilização de grande parte das estratégias ensinadas e a melhora no desempenho das aprendentes está em concordância com a afirmação de O'Malley e Chamot (1990) de que as estratégias ajudam o aprendente a compreender, a aprender, ou a reter informação. O treinamento sistematizado destas estratégias também contribuiu para que as aprendentes tivessem uma maior conscientização de seus usos. De acordo com Oxford (1990), a capacidade de descrever a utilização das estratégias contribui para que o aprendente esteja apto a empregá-las de forma mais apropriada.

#### A demonstração da apropriação de estratégias

Para realizar as atividades de compreensão oral com ensino de estratégias, organizei as etapas de cada aula considerando os passos sugeridos pelo modelo de instrução CALLA (CHAMOT, 2009). Estabeleci momentos para a preparação, apresentação, prática, autoavaliação e expansão.

Durante a fase de preparação, em cada uma das atividades, procurei resgatar o conhecimento que as aprendentes já tinham sobre o assunto e conteúdo a ser tratado, apresentando em seguida um resumo do que seria o alvo de estudo daquela aula.

Na fase de apresentação, introduzi o novo conteúdo e as estratégias que seriam trabalhadas durante a aula. Na atividade um, por exemplo, o alvo de ensino era o vocabulário relacionado aos estados de humor e as estratégias de utilização de outros indícios e compreensão dos pensamentos e sentimentos alheios (OXFORD, 1990). Para apresentar o conteúdo nesta atividade, utilizei slides com diferentes expressões faciais solicitando às aprendentes que identificassem um estado de humor para cada uma delas. Posteriormente, expliquei a validade da utilização daquela estratégia para uma melhor compreensão. Esta ação ajudou as aprendentes a se tornarem mais conscientes sobre o uso das estratégias podendo empregá-las de forma apropriada em outras atividades demonstrando apropriação, conforme defende Oxford (1990).

Na fase de prática, foi dada às aprendentes a oportunidade de ter um contato mais direto com os conceitos trabalhados na fase anterior. Nesta etapa, as alunas puderam aplicar os conteúdos apresentados. Este momento representou a primeira oportunidade de apropriação das estratégias ensinadas.

Durante a fase de autoavaliação, as aprendentes puderam refletir sobre a aprendizagem tanto do ponto de vista das ações tomadas para a realização das atividades de prática quanto da eficácia destas ações para a melhor compreensão. Em todas as atividades, as alunas deveriam relatar de maneira breve, na própria folha de exercícios, as ações que haviam executado e os elementos que haviam colaborado para que pudessem efetuar as atividades de prática corretamente. Foi por meio dos dados obtidos desta etapa que pude identificar o primeiro momento de apropriação das estratégias ensinadas.

As alunas demonstraram ter incorporado as estratégias ensinadas em quase todos os textos gerados das atividades de compreensão oral, sendo mais evidente nas atividades um e dois. Na primeira atividade, as alunas relataram ter dado atenção aos aspectos visuais e tom de voz das personagens para chegar à alternativa correta do exercício. Durante esta aula, as alunas haviam sido instruídas quanto ao uso das estratégias de utilização de outros indícios e compreensão de pensamentos e sentimentos alheios. Na atividade dois, a estratégia ensinada foi a de compreensão rápida de ideias. As duas aprendentes demonstraram ter concentrado a escuta na identificação de palavras específicas que estavam na ficha de exercício.

Durante a fase de expansão, em todas as atividades, as aprendentes tiveram a oportunidade de mais uma vez praticar os conteúdos e estratégias aprendidos, aplicando-os a

novos contextos. Na atividade um, trabalhando em dupla, uma das aprendentes deveria reagir a notícias específicas, enquanto a outra tentaria identificar o estado de humor da colega.

Um último momento em que ficou perceptível a apropriação das estratégias ensinadas ao longo do semestre foi durante a entrevista realizada após o teste final. As alunas fizeram os seguintes relatos em relação aos passos tomados para chegar às respostas corretas do teste final:

Na primeira questão ... deixa eu lembrar... eu eh... usei aquela estratégia que você ensinou naquele filme “de repente 30”... de prestar atenção as expressões faciais e corporais. Eu também tentei prestar atenção em algumas palavras que estavam no exercício pra tentar escutar no teste. Na segunda questão eu deduzi que a pessoa de quem os personagens... eh ... falaram era um garoto. Isso me ajudou a responder algumas questões ah... eu também observei a expressão facial das meninas enquanto elas falavam no telefone (Anexo J, Ingrid, p. 102)

Então, como foi em vídeo olhei... tive o aspecto visual, tinha umas palavras que queriam dizer a mesma coisa mais não eram as mesmas do texto. Tentei escutar algo que dizia a mesma coisa do que estava escrito, mas com outras palavras. Tentei me concentrar e manter a calma (Anexo J, Adriana, p.104)

As alunas lembraram-se de utilizar estratégias ensinadas nas primeiras aulas do curso. Nas respostas das aprendentes ficaram evidentes o emprego das estratégias de utilização de outros indícios, compreensão rápida de ideias e raciocínio dedutivo (OXFORD). Este resultado está em consonância com a ideia de que a aprendizagem pode ser facilitada quanto o aluno é apresentado de forma consciente a estratégias (COHEN, 1998).

#### Os indícios de autonomia

Conforme foi possível observar a partir dos dados coletados, o ensino de estratégias proporcionou mudanças significativas tanto no desempenho em compreensão oral das aprendentes como nas atitudes destas em relação à aprendizagem da língua. Estas mudanças foram mais evidentes em relação à aluna Ingrid. No entanto, também observei o aumento do grau de autonomia da aluna Adriana.

No início do semestre, ao responder ao questionário aplicado após o primeiro teste de compreensão oral, a aluna demonstrou indícios de baixo grau de autonomia ao responder que não praticava a compreensão oral fora do ambiente escolar. A aluna relatou ter desistido de tal prática em virtude de dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Na entrevista final, a aluna demonstrou uma mudança de atitude com o retorno a práticas antes abandonadas. Ingrid relatou que, a partir das atividades que havíamos realizado em sala, sentiu a necessidade de trabalhar mais a compreensão oral. Ela mencionou ainda ter utilizado algumas estratégias ensinadas em sala de aula para esta prática.

Ao responder ao questionário do início do semestre, Adriana demonstrou certo grau de autonomia. Ela relatou que já praticava a compreensão oral fora do ambiente escolar de duas a três vezes por semana por meio de músicas.

Ao final do semestre, a aluna relatou a utilização de novos recursos para a prática de compreensão oral, os vídeos e os jogos. Ela demonstrou também não ter se acomodado apesar das melhoras evidenciadas ao longo do semestre e mencionou a necessidade de dedicar tempo para os estudos.

Estes relatos confirmam a ideia de que a autonomia seja um contínuo variando para o aprendente em virtude de seus interesses e oportunidades (MAGNO E SILVA, 2012). Ao ensinar às aprendentes novas estratégias por meio dos vídeos, lhes dei a oportunidade de utilizar aquela ferramenta para incremento da aprendizagem cabendo a elas decidir pela sua utilização ou não.

Minha atitude ao prover informação, ensinando estratégias, foi um dos elementos que contribuiu para o aumento de autonomia das alunas. Por meio da instrução, Ingrid e Adriana puderam aumentar seu repertório de estratégias tendo a liberdade de utilizá-las posteriormente em outras atividades.

O ensino organizado em forma de andaime, por meio das fases do CALLA, foi também um ponto positivo para que as aprendentes assumissem a responsabilidade pela utilização das estratégias de forma independente. Uma maior orientação foi oferecida nos momentos iniciais e aos poucos as aprendentes tiveram a oportunidade de trabalhar por conta própria.

Outro momento em que o aumento do grau de autonomia de Ingrid ficou evidente foi durante a resposta à segunda pergunta da entrevista em que a aluna deveria descrever o que havia feito para chegar as respostas corretas do teste final. A aluna relatou ter utilizado pelo menos duas estratégias ensinadas ao longo do semestre citando também o filme em que uma delas havia sido trabalhada. Esta atitude demonstrou a habilidade da aluna em transferir o que havia aprendido para novos contextos, forma pela qual a autonomia pode se manifestar (LITTLE, 1991). Também foi possível observar por meio relato um maior controle sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, uma das dimensões da autonomia apresentada por Benson (2011).

Durante todo o processo de ensino de estratégias, as aprendentes tiveram a liberdade de adotar ou não as estratégias alvo de ensino. Com esta liberdade, durante o teste final, elas puderam optar pela utilização das estratégias que consideraram mais relevantes assumindo um maior controle sobre a aprendizagem o que Benson (2011) diz contribuir para que esta possa ser mais efetiva.

### **As limitações da pesquisa**

Uma das limitações desta pesquisa, identificada por mim foi o número reduzido de participantes. Como se tratou de uma pesquisa-ação em que o pesquisador atua como professor de maneira interventiva, já havia planejado trabalhar com poucos alunos para que pudesse ter um controle maior das etapas por mim organizadas. No entanto, esperava contar com pelo menos quatro alunos, o que não ocorreu. Em virtude da mudança de horário de uma parte da turma, acabei contando com apenas duas alunas.

Outro problema encontrado foi o tempo de realização da pesquisa, que se limitou a duração do nível, aproximadamente cinco meses. Isso impossibilitou que eu trabalhasse um maior número de estratégias com as alunas, além de não ter permitido que observasse se a utilização de estratégias a autonomia das aprendentes se mantiveram no semestre seguinte.

Por fim, gostaria de ter realizado um registro mais sistemático das atividades de compreensão oral com gravação em vídeo, coletando não somente dados escritos desta etapa, o que enriqueceria o trabalho mais informações em relação ao comportamento das aprendentes.

### **Considerações finais**

O presente trabalho serviu para desencadear uma reflexão sobre o ensino de estratégias de aprendizagem e seus desdobramentos para a alavancagem da compreensão oral e do fomento de autonomia. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios tanto para as alunas participantes, que obtiveram uma melhora significativa da compreensão oral, como para mim, que tive a oportunidade de confirmar a eficácia de certas ações para o ensino, renovando minhas práticas de sala de aula.

Acrescento que este trabalho também representou uma realização pessoal, uma vez que as dificuldades encontradas pelos alunos de língua inglesa em compreensão oral sempre

foram temática de meu interesse e poder contribuir para que melhores práticas docentes sejam desenvolvidas em relação ao ensino desta habilidade é algo que almejo.

Por fim gostaria de enfatizar o caráter não definitivo do estudo conduzido, uma vez que abordei a problemática de forma particularizada, com um número reduzido de participantes. Assim, considero importante que mais estudos sejam desenvolvidos nesta área, para que possamos levar os alunos de língua inglesa a superar as dificuldades da compreensão oral. Sob esta perspectiva, é meu anseio aprofundar os estudos neste campo, trabalhando com grupo diferente e um maior número de estratégias.

## REFERÊNCIAS

13 GOING on 30. Direção: Gary Winick. Produção: Gina Mathews, Susan Arnold e Donna Arkoff Roth. [s.l.]: Columbia pictures, 2004, DVD. 96 min.

ANDERSON, J. R. *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman, 1980.

ANDERSON, J.R. *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

AOKI, N. Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. In: BENSON, P.; TOOGOOD, S. (eds.) *Learner Autonomy 7: challenges to research and practice*. Dublin: Authentik, 2002, p. 110 – 124.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy*. Harlow: Longman, 2011.

BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Longman, 2007.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge University Press, 2001.

BUCK, G. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CHAMOT, A.U. *The CALLA handbook: implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains: Pearson Education, 2009.

CHAMOT, A.U. RUBIN, J. Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical Appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications': two readers react. *TESOL Quarterly*, V. 28, N. 4, p. 771- 776, 1994.

COHEN, A. D.; *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.

DAM, L. Learner autonomy in practice. In: GATHERCOLE, I. (Ed.) *Autonomy in language learning*. London: CILT, 1990, p. 16-37.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 1994. P.2-12.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOH, C.C.M.; *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

GROWN ups 2. Direção: Dennis Dugan. Produção: Jack Giarraputo, Adam Sandler. [s.l.]: Fox, 2013. DVD. 100 min.

- HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- HERRERA, S.G.; MURRY, K.G. *Mastering ESL and bilingual methods: differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CDL) students*. Boston: Pearson Education, 2005.
- HITCH. Direção: Andy Tennant. Produção: James Lassiter. [s.l.]: Columbia pictures, 2005. DVD. 118 min.
- HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.
- HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- HOW to lose a guy in ten days. Direção: Donald Petrie. Produção: Lynda Obst. [s.l.]: Paramount pictures, 2002. DVD. 115 min.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (Eds.) *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press, 1982.
- KING, J. 2002. Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer assisted Language Learning*, on line, V. 15, N. 5, p. 509-523, 2010.
- LITTLE, D. Autonomy in language learning. In: GATHERCOLE, I. (Ed.) *Autonomy in Language Learning*. London: p. 7-15, 1990.
- LITTLE, D. *Autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.
- LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHODA, E. *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003.
- MAGNO E SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. *DELTA*, São Paulo, V. 24, N. especial, p. 469-462, 2008.
- MAGNO E SILVA, W. Autonomia, motivação e aconselhamento linguageiro na sala de aula de línguas estrangeiras. In: MENDES, E.; CUNHA, J.C. (Org.). *Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas: Pontes editores, 2012.
- MEAN girls. Direção: Mark Waters. Produção: Lorne Michaels, Tony Shimkin e Louise Rosner. [s.l.]: Paramount pictures, 2004. DVD. 96 min.
- MOURA FILHO, A. C. L. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. *Linguagem e Ensino*, V. 12, N. 1, p. 253-282, jan./jun. 2009.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

SCARCELA, R.C.; OXFORD, R.L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1994.

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

SHERMAN, J. *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SONNY with a chance: 1ª temporada. Direção: David Trainer. Produção: Brian Robbins, Sharla Sumpter Bridget, Michael Feldman e Steve Marmel. California: NBC studios, 2010. DVD. 153 min.

STEMPLESKI, S. Teaching communication skills with authentic video. In: STEMPLESKI, S.; ARCARIO, P. (Org.). *Video in second language teaching: using, selecting, and producing video for the classroom*. Alexandria: Tesol Publications, 1992, p. 7-24.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TWO and a half men: 1ª temporada. Direção: Andy Ackerman. Produção: Tracey Ormandy. [s.l]: Warner bros, 2005. DVD. 500 min.

UR, P. *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997, p. 98-113.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILSON, J.J. *How to teach listening*. Harlow: Pearson Longman, 2008.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Aceito participar como informante na pesquisa *Efeito do ensino de estratégias de compreensão oral na autonomia de alunos*, realizada por Tatiana da Silva Castro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Pará e orientada pela Professora Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição da pesquisa: A pesquisa *Efeito do ensino de estratégias de compreensão oral na autonomia de alunos* tem por objetivo compreender como se dá a compreensão oral em alunos iniciantes de uma turma dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará.

3. **Descrição dos procedimentos:** Como aluno (a) do segundo nível dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Belém, concordo em efetuar as seguintes ações:

- Responder a um questionário de informações básicas;
- Realizar testes de compreensão oral;
- Participar de uma entrevista com a pesquisadora.

4. Garantia de acesso: Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e ao profissional responsável pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora Tatiana da Silva Castro pode ser contatada no e-mail [tatiana\\_designer@yahoo.com.br](mailto:tatiana_designer@yahoo.com.br) e a orientadora, Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva, no e-mail [wmagno@ufpa.br](mailto:wmagno@ufpa.br).

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

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

Eu, ....., acredito ter sido suficientemente informado(a) sobre a pesquisa *Efeito do ensino de estratégias de compreensão oral na autonomia de alunos* a ser realizada e concordo voluntariamente em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Local e data

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

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável pelo estudo

\_\_\_\_\_  
Local e data

**ANEXO B**  
**TESTE 1**

**VIDEO A (SONNY WITH A CHANCE 0:00-01:37)**

A- Watch the video and label the pictures with the names in the box.

Randy - Randy's friend - Caitlin



B- Now, check true or false for the sentences bellow.

	True	False
1- Randy isn't nervous		
2- Randy's friend believes Randy can't talk to the girl		
3- Randy is half dolphin		
4-Caitlin is going to dance with Randy		
5-Caitlin and Randy are going to meet on Sunday		

**VIDEO B (HITCH -24:17-25:42)**

Characters



Allegra



Albert



Hitch

C- Circle the correct option to complete the sentences.

1. People (**never/hardly ever**) talk to Allegra the way Albert did.
2. She (**didn't like/liked**) the way he talked.
3. She wants to go out with him this (**week/weekend**).
4. She wants to talk about (**financial/personal**) things.
5. Albert needs to check his (**e-mail/schedule**).
6. Allegra gives him her (**address/number**).

**ANEXO C**  
**TESTE 2**

**VIDEO A (HITCH - 43:57-45:32)**

A- Watch the segment and check true or false.

	True	False
1- Hitch asks Albert to leave a message to Allegra.		
2- Hitch thinks Allegra won't answer the phone.		
3- Albert asks Hitch to tell he's in a restaurant.		
4- Albert is calling to confirm the appointment.		
5- He thinks her mother would like to go.		

**VIDEO B (MEAN GIRLS)**



Cady



Regina



Gretchen

- 1- Regina discovers Cady ...
  - a) Likes books
  - b) Likes a boy
  - c) has a secret friend
  
- 2- Regina says she ...
  - a) doesn't care
  - b) 's angry at Cady
  - c) 's happy for Cady
  
- 3- Aaron is worried about...
  - a) Sports and girls.
  - b) Cars and parties.
  - c) School, his mom and friends.
  
- 4- Cady says
  - a) She's not mad at Gretchen
  - b) She's mad at Gretchen.
  - c) She's mad at Regina.

## ANEXO D QUESTIONÁRIO

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados de minha pesquisa de mestrado. Sendo assim, peço que responda as perguntas apresentadas com a maior franqueza possível.

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

1) Você acabou de fazer um teste de compreensão oral. No que diz respeito as informações necessárias para completar a atividade, você...

- ( ) Não conseguiu compreender informação alguma;
- ( ) Conseguiu compreender parte das informações;
- ( ) Conseguiu compreender todas ou quase todas as informações.

2) O que você fez para melhor compreender o vídeo apresentado?

---

---

---

---

3) Você tem alguma dificuldade em realizar atividades de compreensão oral (listening)?

- ( ) Não;
- ( ) Sim. Escreva sobre suas dificuldades.

---

---

---

---

4) Você pratica a compreensão oral fora das aulas de inglês?

- ( ) Não;
- ( ) Sim.

5) Caso tenha respondido sim à pergunta anterior, com que frequência você pratica a compreensão oral fora dessas aulas?

- Uma vez por semana;
- Duas a três vezes por semana;
- Todos os dias.

6) Caso tenha respondido sim a pergunta 4, que recursos você utiliza para praticar a compreensão oral?

- áudio de livros didáticos
- músicas
- ferramentas de conversação da internet (skype)
- podcasts
- vídeos sem legenda (filmes, seriados, entrevistas etc.)
- Não utiliza recurso algum
- Outros \_\_\_\_\_

7) Se você não pratica a compreensão oral fora da aula, você acha que poderia vir a fazê-lo?  
De que forma(s)?

---

---

---

---

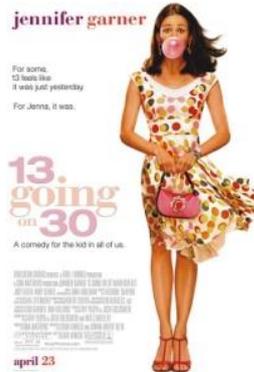
## ANEXO E

### ATIVIDADE 1

Student's name: \_\_\_\_\_

#### Video Activity 01: "13 going on 30"

1. According to the sequence of the movie "13 going on 30" (MUTE), complete the chart.



	Matt	Jenna	
1			is popping his/her eyes
2			is frowning his/her eyebrows
3			is knocking on her/his head
4			is smiling
5			is blinking his/her eyes
6			is hugging his/her old friend
7			Is shaking his/her head
8			is looking at the room

2. Matching the gestures from the previous activity to the feelings they express.

FEELINGS	GESTURES (Numbers)
Anger	
Anxiety	
Curiosity	
Happiness	
Mistrust	
Sadness	
Surprise	

3. According to the sequence of the movie (UNMUTE), check TRUE or FALSE.

		TRUE	FALSE
1	Matt recognizes Jenna when he opens the door		
2	Jenna thinks Matt looks different		
3	Matt is waiting for Jenna		
4	Jenna is confused about her life		
5	Jenna and Matt are good friends		

What helped you?	
Key words	( ) Yes ( ) No
Body language	( ) Yes ( ) No
The scenery	( ) Yes ( ) No



**ANEXO F**  
**ATIVIDADE 2**

Student's name: \_\_\_\_\_

**Video Activity 02: "How to lose a guy in ten days"**



1. Listen to people at a restaurant ordering. Check the words you listen.

	Coffee
	Soda
	French fries
	Hamburger
	Iced Tea
	Apple pie

2. Andy is thirsty. Imagine you're a waiter. According to the sequence of the movie, check what she wants.

Yes( ) No ( )	Juice
Yes( ) No ( )	Soda
Yes( ) No ( )	with ice
Yes( ) No ( )	Diet
Yes( ) No ( )	with French fries
Yes( ) No ( )	with a lime

What helped you? Understanding...	
Key words	
The entire conversation	

3. Pair work. Imagine you're in a restaurant. Tell your classmate what you'd like to eat and he'll take your order. Look at the model.

A: May I take your order?  
B: Yes, I'd like \_\_\_\_\_.  
A: Would you like anything to drink?  
B: Yes, I'd like \_\_\_\_\_.

**ANEXO G**  
**ATIVIDADE 3**

Student's name: \_\_\_\_\_

Video Activity 03: "Grownups 2"

1. Watch the sequence of the movie "Grown Ups 2" (MUTE). Do you think it is a funny sequence? What did you like the most?

- a) The deer running in the house
- b) The boy in the bathroom
- c) The girl with the monkey
- d) The father running with the monkey
- e) I didn't like anything.

2. Now, watch the movie again (UNMUTE) and choose the correct option.

1) Because of the animal, the man asks his wife ...

- a) to wake up
- b) to open the window
- c) to close the door

2) The woman says... after her husband's request.

- a) She is angry
- b) is dreaming
- c) she wants to sleep

3) Because the animal is peeing, the wife asks her husband

- a) to run away
- b) to close his mouth
- c) to open the door

4) The man tries to convince the animal...

- a) To play with him in another room
- b) to eat the monkey
- c) to go to upstairs



3. How helpful was watching the clip without sound?

It helped me anticipate what characters were talking about	
It just helped me set the scene	
It was funny, made me laugh and reduced my anxiety	
It did not help me at all	

**ANEXO H**  
**ATIVIDADE 4**

Student's name: \_\_\_\_\_

Video Activity 04: "Two and a half men"

1. Look at the picture and check yes or no.



Yes	No	
		The boy is happy
		He did something bad
		His parents approve his behavior
		He can go outside and play
		He's being punished

You know that because...	
He's alone	
He's not smiling	
He seems to be sleeping	
He doesn't have toys	

2. According to the sequence of the movie, circle the correct word.

d) Jake **wants/doesn't want** to watch the movie.

I know that because...

\_\_\_\_\_

e) Jake **is/isn't** being punished

I know that because ...

\_\_\_\_\_

f) Jake understands the movie **better/worse** than his uncle Charlie.

I know that because ...

\_\_\_\_\_

g) Jake's **is/isn't** afraid of his dad.

I know that because...

\_\_\_\_\_

h) Jake's father is **angry/happy** with him and Charlie

I know that because...

\_\_\_\_\_

3. What helped you circle the correct words?

I listened to the same words from the sentences.	
I listened to different sentences with the same meaning from the exercise	
I tried to understand the general ideal from the dialogue	

**ANEXO I**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA PÓS-ATIVIDADES**

- 1- Você acabou de realizar um teste de compreensão oral. Ao resolvê-lo, você usou alguma das estratégias aprendidas por meio de vídeos que foram alvo de ensino nas últimas semanas?
- 2- Descreva como tentou chegar as respostas corretas para resolver as duas questões do teste.
- 3- Como você compararia seu desempenho neste teste em relação ao primeiro teste realizado há algumas semanas?
- 4- A que você atribuiria seu sucesso ou insucesso no segundo teste?
- 5- Você tem utilizado vídeos como recurso para melhorar sua proficiência em compreensão oral fora do ambiente escolar? Fale sobre o que tem feito.
- 6- Você aplicou as estratégias aprendidas nas últimas aulas a novos contextos para a aprendizagem do inglês? Exemplifique.
- 7- O que você acha que pode fazer para melhorar ainda mais sua compreensão oral?

## ANEXO J TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### Entrevista 1: Ingrid

1- Você acabou de realizar um teste de compreensão oral. Ao resolvê-lo, você usou alguma das estratégias aprendidas por meio de vídeos que foram alvo de ensino nas últimas semanas?

Aluna- Sim, principalmente as palavras chave, né? É... e também pela ...eh ... expressões faciais e corporais dos... da cena e também o ambiente.

2- Descreva como tentou chegar as respostas corretas para resolver as duas questões do teste.

Aluna- Na primeira questão ... deixa eu lembrar... eu eh... usei aquela estratégia que você ensinou naquele filme “de repente 30”... de prestar atenção as expressões faciais e corporais. Eu também tentei prestar atenção em algumas palavras que estavam no exercício pra tentar escutar no teste. Na segunda questão eu deduzi que a pessoa de quem os personagens... eh ... falaram era um garoto. Isso me ajudou a responder algumas questões ah... eu também observei a expressão facial das meninas enquanto elas falavam no telefone.

3- Como você compararia seu desempenho neste teste em relação ao primeiro teste realizado há algumas semanas?

Aluna- Ai... Eu acredito que melhor porque eu consegui identificar algumas, as alternativas a partir do que a gente viu ...é... nas atividades passadas. Eu tentei aplicar agora.

4- A que você atribuiria seu sucesso ou insucesso no segundo teste?

Aluna- Eu acho que no início eu errei muito... e ... a que eu atribuiria? ... Eu acho que foi ao conhecimento das estratégias. Como eu havia ... aprendido algumas estratégias diferentes... quando eu fiz o teste já pensei naquela que poderia ser mais útil, né?... para me ajudar a chegar a resposta. Eu tentei até relaxar um pouco mais... porque um dos vídeos era bem engraçado... e... acho que isso me deixou mais tranquila e menos tensa para tentar chegar a resposta.

5- Você tem utilizado vídeos como recurso para melhorar sua proficiência em compreensão oral fora do ambiente escolar? Fale sobre o que tem feito.

Aluna- Sim. Principalmente os vídeos de músicas. E... assim, eu voltei a fazer ... o que eu já fazia ... porque eu senti essa necessidade a partir das atividades que a gente fez. Eu voltei a fazer, a ler... ah...assistir filmes em inglês e usar a tecla SAP pra assistir em língua inglesa. Às vezes ainda tem coisas não compreendo ... mas... já consigo compreender bastante. Presto bastante atenção às palavras similares e ... também as imagens.

6- Você aplicou as estratégias aprendidas nas últimas aulas a novos contextos para a aprendizagem do inglês? Exemplifique.

Aluna- Sim, sim... eu tentei procurar por cognatos nos textos técnicos que eu leio pro meu curso, né? E também tentei olhar mais as imagens e legendas dos texto... porque as vezes a gente não entende alguma palavra técnica do texto ... e ... ele te dá uma imagem que ajuda a explicar o que é aquilo.

7- O que você acha que pode fazer para melhorar ainda mais sua compreensão oral?

Aluna- O que eu posso fazer?... é... assistindo, vendo, por exemplo, filmes e tentando ao máximo tirar a legenda. Tentando entender, né? ... sem a legenda inicialmente e tentando usar algumas das estratégias ensinadas antes de colocar a legenda.

## Entrevista 2: Adriana

1- Você acabou de realizar um teste de compreensão oral. Ao resolvê-lo, você usou alguma das estratégias aprendidas por meio de vídeos que foram alvo de ensino nas últimas semanas?

Aluna- Sim, usei bastante. Usei não só o con... pega-se o contexto, né... ai procurei observar as expressões faciais dos personagens, usar palavras-chave. Tentar encontrar palavras que me ajudassem a entender o todo. Procurei analisar as frases, olhar o que pudesse me encaminhar.

2- Descreva como tentou chegar as respostas corretas para resolver as duas questões do teste.

Aluna- Então, como foi em vídeo olhei... tive o aspecto visual, tinha umas palavras que queriam dizer a mesma coisa mais não eram as mesmas do texto. Tentei escutar algo que dizia a mesma coisa do que estava escrito, mas com outras palavras. Tentei me concentrar e manter a calma.

3- Como você compararia seu desempenho neste teste em relação ao primeiro teste realizado há algumas semanas?

Aluna- Nossa! Quando eu comecei era um desastre. Ta bem melhor. Hoje eu consigo ... eu já consigo acompanhar. Não com tanta dificuldade quanto eu tinha no começo... hoje já dá pra... algumas palavras, algumas frases, a gente já consegue, eu já consigo entender.

4- A que você atribuiria seu sucesso ou insucesso no segundo teste?

Aluna- Eu acho que foi a prática. Foi a necessidade de praticar o listening ... Depois daquelas dicas suas eu comecei a tentar fazer mais em outras atividades ... tentei utilizar mais o que aprendemos. Também comecei a escutar mais em inglês tanto que eu fazia é... os filmes que eu já gostava ... o que eu já sabia praticamente de cor ... os filmes eu comecei ... eu ... a tirar a legenda ficava observando pra me adaptar. As músicas também. Eu passei a ouvir mais músicas em inglês. Comecei do meu jeito a praticar.

5- Você tem utilizado vídeos como recurso para melhorar sua proficiência em compreensão oral fora do ambiente escolar? Fale sobre o que tem feito.

Aluna- Sim, eu estou colocando sem legenda aqueles filmes que já vi muitas vezes. não só vídeos, músicas... é ... eu tenho escutado mais músicas em inglês no celular no caminho pra faculdade. Até consigo identificar um monte de palavras antes de saber a letra.

6- Você aplicou as estratégias aprendidas nas últimas aulas a novos contextos para a aprendizagem do inglês? Exemplifique.

Aluna- Sim, pra ler um texto, só que nem tanto as palavras-chave porque tem os falsos cognatos. O que eu faço? Eu procuro as imagens pra ter alguma dica do que vou ler e nas perguntas e... também tento encontra frases similares aquelas das perguntas que tenho que responder. As vezes vou com o dicionário, pra entender uma ou outra palavra.

7- O que você acha que pode fazer para melhorar ainda mais sua compreensão oral?

Aluna- Praticar, é praticar ... qualquer coisa a gente tem que praticar...né? tem que tirar um tempo. Mesmo assistindo filmes em inglês eu acho que ainda preciso praticar mais ainda.

**ANEXO K**  
**RESPOSTAS DO TESTE 1**

**Ingrid**

A-

CaitlinRandyRandy

B-

	True	False
1- Randy isn't nervous	X	
2- Randy's friend believes Randy can't talk to the girl	X	
3- Randy is half dolphin	X	
4-Caitlin is going to dance with Randy	X	
5-Caitlin and Randy are going to meet on Sunday	X	

C- Circle the correct option to complete the sentences.

1. Never
  2. Liked
  3. Weekend
  4. Personal
  5. E-mail
  6. Address
- 

**Adriana**

A-

CaitlinRandyRandy's friend

B-

	True	False
1- Randy isn't nervous	X	
2- Randy's friend believes Randy can't talk to the girl	X	
3- Randy is half dolphin	X	
4-Caitlin is going to dance with Randy	X	
5-Caitlin and Randy are going to meet on Sunday		X

C- Circle the correct option to complete the sentences.

1. Never
2. Liked
3. Week
4. Personal
5. E-mail
6. Number

**ANEXO L**  
**RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO**

**Ingrid**

1)

- Não conseguiu compreender informação alguma;  
 Conseguiu compreender parte das informações;  
 Conseguiu compreender todas ou quase todas as informações.

2)

Tentei fazer associação das imagens com o que estava escrito no teste. Observei as características físicas dos personagens e os objetos utilizados no diálogo, mas em alguns momentos fiquei um pouco nervosa e não consegui me concentrar para escutar algumas palavras.

3)

- Não;  
 Sim. Escreva sobre suas dificuldades.

Eu fico muito ansiosa quando tenho que fazer exercícios de escutar principalmente por causa da velocidade dos diálogos. Fico muito nervosa e muitas vezes não consigo entender palavras que conheço.

4)

- Não;  
 Sim.

5) (NÃO RESPONDEU)

6) (NÃO RESPONDEU)

7)

Sim, assistindo programas legendados, ouvindo músicas e acompanhando a letra em inglês. Essas são alternativas que já tentei, mas dificuldade de compreensão e repetição foi tanta que desisti.

**Adriana**

1)

- Não conseguiu compreender informação alguma;  
 Conseguiu compreender parte das informações;  
 Conseguiu compreender todas ou quase todas as informações.

2)

Algumas palavras são similares ao português. Dediquei maior atenção a elas. Também prestei atenção a pronúncia de certas palavras para tentar não me confundir com outras parecidas. Achei um pouco difícil compreender alguns momentos dos vídeos por causa da velocidade do diálogo em relação ao português.

3)

- Não;  
 Sim. Escreva sobre suas dificuldades.

Talvez por não estar acostumada com o nível rápido das conversas, esta seja a minha maior dificuldade. Até porque não se fala do mesmo jeito que se escreve. Sei compreender as informações, mas a rapidez na hora do listening me atrapalha toda.

4)

- Não;  
 Sim.

5)

- Uma vez por semana;  
 Duas a três vezes por semana;  
 Todos os dias.

6)

- áudio de livros didáticos  
 músicas  
 ferramentas de conversação da internet (skype)  
 podcasts  
 vídeos sem legenda (filmes, seriados, entrevistas etc)  
 Não utiliza recurso algum  
 Outros: Mudo a configuração do meu celular para o idioma do inglês.

7) (NÃO RESPONDEU)

**ANEXO M**  
**RESPOSTAS DO TESTE 2**

**Ingrid**

A-

	True	False
1- Hitch asks Albert to leave a message to Allegra.		X
2- Hitch thinks Allegra won't answer the phone.	X	
3- Albert asks Hitch to tell he's in a restaurant.		X
4- Albert is calling to confirm the appointment.		X
5- He thinks her mother would like to go.		X

B-

- 1)C
  - 2)A
  - 3)C
  - 4)A
- 

**Adriana**

A-

	True	False
1- Hitch asks Albert to leave a message to Allegra.		X
2- Hitch thinks Allegra won't answer the phone.	X	
3- Albert asks Hitch to tell he's in a restaurant.		X
4- Albert is calling to confirm the appointment.		X
5- He thinks her mother would like to go.		X

B-

- 1) B
- 2) A
- 3) C
- 4) A