

MÁRCIA CRISTINA ROCHA

ESTRATÊGIAS DE APRENDIZAGEM E O
ALUNO ADULTO NO CURSO DE
LETRAS: SUA UTILIZAÇÃO NA
HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL
DE LE



1910001224



Márcia Cristina Rocha

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O
ALUNO ADULTO NO CURSO DE
LETRAS: SUA UTILIZAÇÃO NA
HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL
DE LE**



MÁRCIA CRISTINA ROCHA

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O ALUNO
ADULTO NO CURSO DE LETRAS: SUA UTILIZAÇÃO
NA HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL DE LE**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José
do Rio Preto, para a obtenção do título de Mestre em
Estudos Lingüísticos (Área de Concentração: Lingüística
Aplicada)

Orientadora: Profª Drª Maria Helena Vieira Abrahão



São José do Rio Preto

2002

t. 1224/04



+407:37
R672c

80106005

Rocha, Márcia Cristina.

Estratégias de aprendizagem e o aluno adulto no curso de Letras: sua utilização na habilidade de compreensão oral de LE / Márcia Cristina Rocha – São José do Rio Preto: [s.n.], 2002
334 f. ; 30 cm.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Aprendizagem. 2. Línguas - Métodos de ensino. 3. Conversação. 4. Língua estrangeira - Compreensão oral. I. Maria Helena Vieira Abrahão. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Estratégias de aprendizagem e o aluno adulto no curso de Letras: sua utilização na habilidade de compreensão oral de LE

CDU – 81'243:37



407:37



COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Profª Drª Maria Helena Vieira Abrahão (Orientadora)
Unesp - São José do Rio Preto

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
Unesp - São José do Rio Preto

Profª Drª Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa

Suplentes

Profª Drª Ana Mariza Benedetti
Unesp - São José do Rio Preto

Profª Drª Heliana Mello
FALE-UFMG



Agradecimentos

Agradecemos a todos os professores que nos acompanharam durante este processo de aprendizagem e crescimento. Em especial, aos professores que nos ensinaram a importância da ética e da responsabilidade social. Também agradecemos aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram e incentivaram durante toda esta jornada.

Um agradecimento especial aos professores que nos ensinaram a importância da ética e da responsabilidade social. Também agradecemos aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram e incentivaram durante toda esta jornada.

Um agradecimento especial aos professores que nos ensinaram a importância da ética e da responsabilidade social. Também agradecemos aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram e incentivaram durante toda esta jornada.

Um agradecimento especial aos professores que nos ensinaram a importância da ética e da responsabilidade social. Também agradecemos aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram e incentivaram durante toda esta jornada.

Um agradecimento especial aos professores que nos ensinaram a importância da ética e da responsabilidade social. Também agradecemos aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram e incentivaram durante toda esta jornada.

Um agradecimento especial aos professores que nos ensinaram a importância da ética e da responsabilidade social. Também agradecemos aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram e incentivaram durante toda esta jornada.

Um agradecimento especial aos professores que nos ensinaram a importância da ética e da responsabilidade social. Também agradecemos aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram e incentivaram durante toda esta jornada.

Um agradecimento especial aos professores que nos ensinaram a importância da ética e da responsabilidade social. Também agradecemos aos nossos familiares e amigos que nos apoiaram e incentivaram durante toda esta jornada.

Para

Homero, Delma, Aniceto, Elza, Fabiane, Sílvia e Valfredo.

Pela confiança absoluta e paciência infinita durante todo o tempo.

Agradecimentos

Agradeço imensamente à minha querida orientadora, a incansável Maria Helena. Para minha perplexidade ela conseguiu sempre perceber a diferença entre o que eu estava tentando escrever e o que eu queria escrever. Obrigada Maria Helena, pelo seu olhar e seu ouvido atentos, bem como pelas sugestões que foram sempre fiéis às minhas intenções.

Tive a felicidade ter tido o apoio, amor e ajuda irrestritos daquele que foi sempre otimista, encorajador e orgulhoso dos meus pequenos sucessos durante este programa: meu querido Homero.

Apreciei muito as altas doses de otimismo e orgulho de minha família, nos momentos que hoje podemos reconhecer, foram muito cansativos.

Quis a sorte e o destino que aquele professor que eu só conhecia de nome, pelos seus artigos e trabalho, aceitasse como aluno especial uma professora lá de Mato Grosso do Sul, autora de um projeto promissor, embora repleto de idiossincrasias. Obrigada, Douglas!

Profª Ana Mariza, suas palavras de estímulo e reconhecimento sempre caíram como um verdadeiro bálsamo ! Obrigada !

Obrigada ao Magnífico Sr. Reitor da Uniderp, Prof. Pedro Chaves dos Santos Filho, e à Profª Therezinha Samways, pela credibilidade e confiança absoluta que depositaram em minhas propostas de trabalho.

Caros colegas de trabalho da Uniderp, sempre tão solícitos aos meus pedidos de substituição, troca de aulas, etc., obrigada. Profª Mercedes, amiga e conselheira; Profª Albana, coordenadora, amiga paciente e sempre sensata. Obrigada.

Agradeço a todos os alunos que colaboraram para os resultados desta pesquisa, principalmente pela sua paciência com uma professora eternamente cansada e estressada.

Aos colegas do Curso de Mestrado, principalmente as queridas Adília e Elen, que abriram não só as portas de sua amizade, mas também as portas de suas casas e carros. Quantas caronas e pernoites me foram oferecidas !

Aluno que mora longe sempre precisa de ajuda extra do pessoal da coordenação: Oscar e Genoefa, obrigada por todos os favores atendidos sempre com um sorriso de boa-vontade.

SOMÁRIO

LISTA DE TABELAS	10
------------------	----

Resumo	14
--------	----

Abstract	15
----------	----

INTRODUÇÃO	16
------------	----

Objetivos da Introdução	17
-------------------------	----

Propostas de Pesquisa	17
-----------------------	----

Justificativa	18
---------------	----

Organização da Dissertação	24
----------------------------	----

1.1. ABAIXO O TÍTULO	25
----------------------	----

1.1.1. Linguagem de Apoiadora do Inglês Estrangeiro	26
---	----

1.1.2. História de Português de Aprendizagem de Inglês Estrangeiro	27
--	----

1.1.3. Definição de Estratégias de Aprendizagem como um Processo	28
--	----

1.1.4. Conclusão	29
------------------	----

1.1.5. A Importância das Estratégias de Aprendizagem de Inglês Estrangeiro	30
--	----

É que nós, homens e mulheres de todas as raças, de todas as latitudes e longitudes, temos interesses comuns, metas comuns, esperanças comuns, e futuro comum. Não podemos entregar-nos ao luxo de falar linguagens diferentes, a nos manterem na incomunicabilidade e na separação.

E isso significa que, embora preservemos nossos idiomas nacionais, nossos dicionários e nossas gramáticas, precisamos fazer-nos obedientes à voz do Espírito e assumir a linguagem que ele mesmo fala e todo mundo entende: a linguagem do perdão, da unidade e do amor...

Pe. Virgílio, ssp

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	10
Resumo	14
Abstract	15
INTRODUÇÃO	16
Objetivos da Investigação	17
Perguntas de Pesquisa	17
Justificativa	18
Organização da Dissertação	24
1 ARCABOUÇO TEÓRICO	25
1.1 Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira	26
1.1.1 Histórico de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira	29
1.1.2 Definição de Estratégias de Aprendizagem como um Processo	
Consciente	31
1.1.3 A Importância das Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira e	
Como Ensiná-las	38
1.1.4 Estratégias de Aprendizagem e o Fator Idade	40
1.1.5 Estratégias de Aprendizagem de Compreensão Oral em Língua	
Estrangeira	42
1.2 Compreensão Oral	47
1.2.1 Definição de Compreensão Oral em Língua Estrangeira	47
1.2.2 Processos Mentais e a Teoria Cognitiva Relacionada à Compreensão Oral	48
1.2.3 O Processo Ascendente e o Processo Descendente	52

1.2.4 A Importância da Compreensão Oral	54
1.2.5 A Compreensão Oral como um Processo Ativo.....	55
1.2.6 Compreensão Oral e Compreensão de Leitura	57
1.2.7 Tarefas para Compreensão Oral	59
1.3 Compreensão Oral e a Aprendizagem de LE	62
1.3.1 Insumo Compreensível	63
1.3.2 Maturidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira	66
1.3.3 O Papel do Conhecimento de Base na Aprendizagem de Língua Estrangeira	67
1.3.4 Os Problemas da Compreensão Oral na Sala de Iniciantes.....	68
1.4 Autonomia	69
1.4.1 Porque a Autonomia é Desejada ?	69
1.4.2 Características do Aluno Autônomo	71
1.4.3 A Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira	73
1.4.4 A Aprendizagem Autônoma e o Contexto Educacional	74
2 METODOLOGIA	76
2.1 Metodologia de Pesquisa	77
2.2 Escolha dos Participantes	81
2.3 Coleta de Dados	82
2.3.1 Dados Demográficos	86
2.4 Ambiente de Sala de Aula	88
2.5 Práticas de Sala de Aula	91
2.5.1 Material Utilizado nas Aulas	91

2.5.2	Conscientização das Estratégias de Compreensão Oral	93
2.6	Instrumentos de Pesquisa	97
2.7	Elaboração e Conscientização de uma Taxonomia de Estratégias	104
2.8	Sessões de Protocolos Verbais	104
2.9	Procedimentos de Análise dos Dados	110
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	113
3.1	Análise dos Dados	114
3.1.1	Utilização e Perspectivas dos Participantes das Estratégias de Aprendizagem	114
3.1.2	A Motivação e o Interesse dos alunos	131
3.1.3	Visão Quantitativa da Utilização e Conhecimento das Estratégias de Aprendizagem	137
3.2	Discussão dos Dados.....	144
3.2.1	Influência do Uso de Estratégias de Aprendizagem no Desenvolvimento de Compreensão Oral em duas faixas etárias	144
3.2.2	Atitude em Relação ao Programa de Conscientização de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira	166
4	CONCLUSÃO	170
4.1	Considerações Finais	171
4.2	Recomendações para Futuras Pesquisas	179
4.3	Considerações Pedagógicas	181
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
	Tabelas	203
	Anexos	263

LISTA DE TABELAS

01 - Perfil dos participantes da pesquisa	204
02 - Número de EA usadas ou conhecidas por participantes dos Subgrupos A e B	204
03 - Dados demográficos dos participantes	205
04 - Questionário SILL (1º Estágio) Fator 1	206
05 - Questionário SILL (1º Estágio) Fator 2	207
06 - Questionário SILL (1º Estágio) Fator 3	208
07 - Questionário SILL (1º Estágio) Fator 4	209
08 - Questionário SILL (1º Estágio) Fator 5	210
09 - Questionário SILL (1º Estágio) Fator 6	211
10 - Frequência do uso de EA (Questionário Sill – 1º Estágio)	211
11 - Respostas do SILL (1º Estágio) Subgrupo A	212
12 - Respostas do SILL (1º Estágio) Subgrupo B	213
13 - Frequência do uso de EA (1º Estágio)	214
14 - Questionário SILL (3º Estágio) Fator 1	215
15 - Questionário SILL (3º Estágio) Fator 2	216
16 - Questionário SILL (3º Estágio) Fator 3	217
17 - Questionário SILL (3º Estágio) Fator 4	218
18 - Questionário SILL (3º Estágio) Fator 5	219
19 - Questionário SILL (3º Estágio) Fator 6	219
20 - Frequência do Uso de EA (Questionário Sill/3º Estágio)	220
21 - SILL (3º Estágio) <i>SUBGRUPO A</i>	221
22 - SILL (3º Estágio) <i>SUBGRUPO B</i>	222
23 - Frequência do uso de EA (1º e 3º Estágios)	223
24 - Questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 1	224
25 - Questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 2	225
26 - Questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 3	226

27 - Questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 4	227
28 - Questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 5	228
29 - Questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 6	228
30 - Frequência do Uso de EA (Questionário Sill 1º e 3º Estágios) Grupo Maior	229
31 - Folha de respostas do SILL (1º Estágio) <i>GRUPO MAIOR</i>	230
32 - Folha de respostas do SILL (3º Estágio) <i>GRUPO MAIOR</i>	231
33 - Frequência do Uso de EA (Sill – 1º e 3º Estágios) Grupo Maior x Subgrupos A e B	232
34 - Fichário Individual Sobre Aprendizagem.....	233
35 - Tabulação dos dados coletados a partir do fichário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula	234
36- Tabela comparativa/Fichário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula e resultados individuais do Questionário SILL (1º e 3º estágios) Subgrupo A	235
37 - Tabela comparativa – Fichário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula e resultados individuais do SILL (1º e 3º estágios) Subgrupo B	235
38 - Tabela comparativa – Fichário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula e resultados individuais do SILL (1º e 3º estágios) Grupo Maior	236
39 - Análise dos Questionários do Subgrupo A Questão nº 6	237
40 - Análise dos Questionários do Subgrupo B Fatores mais mencionados por ordem de importância- Questão nº 6	238
41 - Análise dos Questionários do Subgrupo A Fatores mais mencionados independente de ordem de importância - Questão nº 6	239
42 - Análise dos Questionários do Subgrupo A – Questão nº 07	240
43 - Questão nº 7. Alternativas mencionadas por ordem de importância: Subgrupo A -	241
44 - 7 b. Alternativas mencionadas como menos importantes	241

45 - Análise dos Questionários-Subgrupo A – Questão nº08	242
46 - Alternativas mais mencionadas por ordem de importância: (questão 8)	
Subgrupo A 8 a . Alternativas mencionadas como mais importantes:.....	243
47 - Questão 8 b. Alternativas mencionadas como menos importantes:	
Subgrupo A	243
48 -Análise dos Questionários dos participantes de pesquisa do Subgrupo B	
Questão nº 6	244
49- Fatores mais mencionados por ordem de importância: (questão nº 6 -	
Subgrupo B)	245
50 - Fatores mais mencionados independente de ordem de importância:(questão	
nº 6 - Subgrupo B)	245
51 - Análise dos Questionários dos participantes de pesquisa do Subgrupo B	
Questão nº 07	246
52 - Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão nº7)	
Subgrupo B 7.a Alternativas mencionadas como mais importantes	247
53 - 7.b. Alternativas mencionadas como menos importantes:	247
54 - Análise dos Questionários do Subgrupo B Questão nº 08	248
55 - Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão 8) 8.a	
Alternativas mencionadas como mais importantes:	249
56 - 8b. Alternativas mencionadas como menos importantes:	249
57 - Análise dos Questionários do Grupo Maior Questão nº 06	250
58 - Fatores mais mencionados por ordem de importância: (questão nº 6	
- Grupo Maior) 6. a. Alternativas mencionadas como mais importantes...	251
59 - Fatores mais mencionados independente de ordem de importância :	
(questão nº 6 - Grupo Maior)	251
60 - Análise dos Questionários dos participantes de pesquisa do Grupo	
Maior -Questão nº 07	252
61 - Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão nº 07 -	
Grupo Maior) 7.a Alternativas mencionadas como mais importantes	253
62 - Alternativas mencionadas como menos importantes: (Grupo Maior)	253

63 - Análise dos Questionários do Grupo Maior Questão nº 08	254
64 - Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão nº 8)	
8. Alternativas mencionadas como mais importantes	255
65 - 8.b. Alternativas mencionadas como menos importantes:(questão nº 8)	255
66 - Subgrupos A e B - Testes CO (1º, 2º e 3º Estágios) e Variação nos Testes CO (1º, 2º e 3º Estágios)	256
67 - Porcentagem de alunos que melhoraram nos Testes de CO (1º, 2º e 3º estágios)	257
68 - Porcentagem de alunos que melhoraram/não melhoraram nos Testes de CO (1º, 2º e 3º estágios)	257
69 - Cruzamento de Dados do 1º, 2º e 3º estágios: SILL, Fichário de Estratégias utilizadas em sala de aula, Testes CO - Grupo Maior	258
70 -Testes CO (1º, 2º e 3º Estágios) e Variação nos Testes CO (1º, 2º e 3º Estágios) - Grupo Maior.....	259
71 - Questionário de auto-avaliação	260
72 - Respostas do Questionário de auto-avaliação Subgrupos A e B	261
73 - Questionário de Revisão das ECO	262

RESUMO

O principal objetivo deste estudo qualitativo, de natureza intervencionista, é analisar o uso de Estratégias de Aprendizagem (EA) em atividades de Compreensão Oral (CO) por alunos de inglês como Língua Estrangeira (LE) de duas faixas etárias diferentes em um curso universitário de Bacharelado em Letras - Tradutor Intérprete, assim como a validade do uso consciente dessas estratégias. A pesquisa foi realizada em três etapas distintas. O primeiro estágio consistiu no mapeamento e análise das possíveis EA utilizadas pelos alunos. No segundo estágio foi realizado um trabalho de conscientização de uma taxonomia de Estratégias de Aprendizagem (EA), baseada em Oxford (1990). No último estágio, foi investigado o possível efeito do uso das Estratégias de Compreensão Oral (ECO) nos testes realizados pelos participantes, sendo comparados os dados obtidos entre o subgrupo de alunos mais jovens e o de alunos mais velhos. Este estudo também levou em consideração a viabilidade da conscientização de EA em LE para alunos bem-sucedidos e alunos malsucedidos. Há diferença significativa entre as ECO relatadas pelos alunos bem-sucedidos e os malsucedidos nos protocolos verbais. Os resultados obtidos nos permitiram concluir que: a) uma mudança na profundidade do processo de aprendizagem pode ser uma distinção importante entre os alunos bem-sucedidos e os malsucedidos; b) o ensino explícito de ECO usadas por alunos bem-sucedidos em geral melhorou a CO dos alunos malsucedidos que foram submetidos ao programa de conscientização destas ECO e, finalmente, c) os alunos malsucedidos necessitam de mais ajuda para se tornarem alunos mais estratégicos.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem, língua estrangeira, compreensão oral, idade e autonomia.

ABSTRACT

This qualitative and interventionist study explores the use of Learning Strategies (LS) in English as a Foreign Language (EFL), with focus on Oral Comprehension (OC) activities, by university students of two different age groups, as well as the validity of conscious use of such strategies. The study followed a three-step approach. The first stage of the study involved the mapping and analyses of the possible LS used by the students. The second stage was related to a program of teaching Listening Comprehension Strategies (LCS) following a LCS taxonomy developed by Oxford (1990). The last stage investigated the possible effect of the use of LCS by the students in their tests. The data obtained from the youngest students was compared to the data obtained from the oldest students. The study also took into account the viability of teaching foreign language Listening Comprehension Strategies (LCS) to successful and/or unsuccessful foreign language learners. There is significant difference among the LCS reported by the successful and the unsuccessful students. The study allowed to conclude that: a) a change in depth of the learning process might be an important distinction among successful and unsuccessful students; b) the teaching of LCS used by successful students improved the performance of unsuccessful students who followed the program of learning strategies, and finally c) unsuccessful students need more help in order to become more strategic students.

Keywords: Learning strategies, Foreign language, oral comprehension, age, autonomy.

Objetivo da Investigação

INTRODUÇÃO

Resumo da Introdução

Os objetivos da pesquisa são os seguintes:

- a) Como se manifestam as estratégias de resolução de problemas em alunos?
- b) Estarão os alunos capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações novas?

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa será desenvolvida de acordo com o seguinte plano:

1. Seleção dos sujeitos da pesquisa.
2. Aplicação dos testes de avaliação.
3. Análise dos resultados.
4. Conclusões e sugestões.

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O principal objetivo deste trabalho qualitativo, de natureza intervencionista, é analisar o uso de estratégias de aprendizagem (EA) em atividades de compreensão oral (CO) por alunos de inglês como língua estrangeira (LE) de duas faixas etárias diferentes, em um contexto universitário de um curso de Letras noturno, assim como a validade do uso consciente dessas estratégias.

PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa orientadoras desta investigação são:

- a) Como se manifesta a utilização de estratégias de aprendizagem em alunos adultos de duas faixas etárias diferentes para aprender LE em sala de aula?
- b) Estimular o uso de determinados tipos de estratégias de aprendizagem pode facilitar o aprendizado de determinada habilidade de LE ?

Antes de apresentar as três etapas da abordagem utilizada na pesquisa, serão feitas algumas considerações sobre EA de LE em sala de aula, incluindo-se um histórico sobre EA de LE, definições do conceito de EA de LE e a taxonomia de EA de LE proposta por Oxford (1990a). No arcabouço teórico, aborda-se também a importância das atividades de CO e o papel do aluno como ser autônomo e responsável por sua aprendizagem. Este estudo também leva em

consideração a viabilidade do ensino e/ou treinamento de EA em LE para alunos adultos bem-sucedidos e alunos malsucedidos em duas faixas etárias diferentes.

JUSTIFICATIVA

O enfoque específico em CO neste estudo se deve, não apenas a posição de destaque que as habilidade em CO têm adquirido em várias abordagens de ensino, mas também ao pequeno número de pesquisas que esclareçam o que os alunos realmente fazem ao ouvir textos orais (O'Malley e Chamot, 1990). Além disso, a abordagem metodológica deste estudo é baseada, mesmo que não completamente, em procedimentos de protocolo verbal, o qual se diferencia dos demais por buscar identificar estratégias usadas pelos alunos durante o desempenho da tarefa de CO, ao invés de identificar de forma retrospectiva EA que foram usadas em tarefas realizadas no passado. Uma das características da análise concomitante de uma tarefa em andamento é que o processo mental realizado na memória curta, o qual é perdido na retrospectão, pode ser descrito e relatado (Ericsson e Simon, 1980).

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Os alunos de inglês como LE nos cursos de Letras em nosso país enfrentam uma tarefa que pode ser considerada um verdadeiro desafio, devido principalmente ao tempo de estudo necessário para adquirir um nível pelo menos médio de proficiência. Os alunos bem-sucedidos na aprendizagem se diferenciam daqueles



malsucedidos de diversas maneiras, dentre as quais talvez a mais importante seja o grau estratégico adotado na abordagem das várias tarefas que compreendem a aprendizagem de LE (Chamot, 1993). Os professores podem influenciar de forma positiva o aproveitamento daqueles alunos malsucedidos, conscientizando-os a respeito das vantagens existentes no uso das abordagens mais estratégicas executadas pelos alunos bem-sucedidos.

A importância da CO está aumentando no mundo, e os avanços tecnológicos na comunicação global têm tornado a CO por falantes não nativos cada vez mais crucial (Mendelsohn, 1998). Portanto, pode-se dizer que o potencial para a má-compreensão ou falta de compreensão tenha aumentado, trazendo importância ainda maior para o ensino da CO (Grant, 1996). Enormes mudanças têm ocorrido nos últimos cinquenta anos. Houve uma transformação do “não-ensinar” da fase áudio-lingual, como se os alunos fossem ¹“pegar por osmose”, para a audição incidental de textos (muito deles apenas leituras de linguagem escrita seguida de perguntas para checar a compreensão), até uma “abordagem baseada em estratégias” (termos de Mendelsohn, 1994), na qual se ensinam estratégias aos alunos – ou seja, eles são ensinados a como ouvir (Mendelsohn, 1998).

Um breve exame da literatura mais teórica e dos textos para serem usados em sala de aula publicados nos últimos anos revela claramente que é dada atenção à aplicação de EA à habilidade de audição e à como ensiná-la (Rubin, 1994; Brown, 1995; Shrum e Glisan, 1994, veja Mendelsohn, 1998; Lee, 1987). A

¹ Frase muito utilizada na fase áudio-lingual, por professores e alunos.



literatura direcionada ao professor de CO advoga fortemente em favor da inclusão do ensino de EA no programa de CO. A conscientização de EA tem um papel central nas abordagens baseadas em estratégias para o ensino de CO.

Uma outra dimensão que também tem tido destaque nesta dimensão estratégica é o domínio afetivo. MacIntyre e Noels (1996) enfatizam parâmetros afetivos como motivação, atitude em relação à comunidade de LE e ansiedade, afirmando a necessidade de levar estes fatores em consideração ao implementar e avaliar a conscientização das EA.

Todas as alegações para o ensino de EA são baseadas na suposição de que os alunos podem ser ensinados a usar mais EA, ou EA mais eficientes do que aquelas que usam correntemente. Apesar desta suposição ter durado mais de uma década na pesquisa sobre EA, foi apenas em 1996 que Thompson e Rubin realizaram um vasto estudo longitudinal empírico com alunos de russo como LE no qual foi concluído que o ensino de EA pode aperfeiçoar a CO.

Além das questões levantadas pelo trabalho de Thompson e Rubin, várias outras considerações precisam ser levantadas para que a conscientização das EA seja eficiente. Mendelsohn (1994) afirma que não só os professores como também os alunos precisam estar preparados para o ensino de EA. MacIntyre e Noels (1996) discutem o que eles chamam de “modelo sócio-psicológico” do uso de EA e examinam as variáveis que afetariam o uso de EA. Um dos seus achados mais importantes se refere à necessidade de ajustar nossas noções de ensino de EA: simplesmente demonstrar uma EA em particular não seria o suficiente; os alunos

precisam sentir que conhecem bem a EA, sabem quando vão usá-la e acreditam em sua eficácia.

Tomando como base estes resultados, e considerando não apropriada a tendência de desenvolver a conscientização de EA em períodos curtos demais com preparação inadequada tanto do próprio professor quanto dos alunos, o que pode levar a resultados desapontadores, este estudo busca a relação entre o uso de EA e o sucesso em uma determinada habilidade lingüística: a compreensão oral.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LE

Richards (1985: p.42) argumenta que, apesar da idéia de aprendizagem bem sucedida como fator dependente do controle e gerenciamento do professor sobre o que ocorre em sala de aula ser muito difundida, o que o professor faz, na verdade, é apenas uma parte do contexto. A outra parte refere-se ao que o aluno faz para alcançar sucesso na aprendizagem, ou seja, as estratégias de aprendizagem utilizadas por ele. De acordo com Bertoldi et al. (1988: p. 157), é somente através de um processo de conscientização e sensibilização dos alunos a respeito de seus pontos fortes e fracos na LE, assim como o acesso a toda a variedade de recursos e estratégias de aprendizagem disponíveis, que o aluno seria guiado de um papel relativamente passivo, dependente do professor, para o papel de aluno independente, confiante, responsável e consciente a respeito da própria aprendizagem.



HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL

Considerando-se que a atividade de CO (ouvir e compreender) desempenha um papel muito importante na vida das pessoas, ela pode ser considerada a mais básica das quatro principais áreas de habilidades comunicativas e desenvolvimento da linguagem - audição, fala, escrita e leitura. É evidente que as crianças ouvem e respondem à linguagem bem antes de começar a falar. Quando começam a aprender a ler e escrever, as crianças precisam ouvir com atenção para adquirir conhecimento e informação para seguir as instruções do professor. Na sala de aula, os alunos precisam ouvir atentamente e cuidadosamente as explicações e acompanhar as discussões para entender e reter informações para referências posteriores. A compreensão oral não é apenas a primeira das habilidades lingüísticas desenvolvidas, mas também a habilidade mais freqüentemente usada em sala de aula e na rotina da vida diária.

Apesar da importância da prática de CO na aprendizagem e no ensino de LE, é raro haver ênfase neste tipo de atividade na sala de aula, sendo maior importância dada à leitura e escrita. Este é o caso principalmente do ensino de inglês como língua estrangeira, onde a língua é tratada somente como mais uma matéria do currículo escolar, para ser usada apenas na sala de aula, e não em outros contextos. Os alunos têm poucas e raras oportunidades de vivenciar o uso real da LE, sendo portanto pouco acostumados a ouvir LE produzida por falantes nativos ao se dirigirem a outros falantes nativos. Como consequência, estes alunos apresentam grandes dificuldades em compreender LE produzida por esses falantes



quando entram em contato com eles, e também ao assistir programas de TV, filmes, ouvir rádio, músicas, palestras ou noticiários produzidos em LE. Alguns alunos entram em pânico quando ouvem LE produzida no ritmo e velocidade normais, onde a fala é rápida e geralmente nem tudo é repetido. O resultado pode ser observado em testes de CO em sala de aula, onde o aluno geralmente se perde e desiste de continuar a prestar atenção ao exercício. A pouca ou nenhuma utilização de EA nas atividades de CO apenas agrava este quadro, tornando os alunos incapazes de compreender LE de forma natural.

Na sala de aula, a habilidade de CO desempenha um papel significativo no desenvolvimento de outras habilidades lingüísticas. Ao aprender LE, o aluno geralmente precisa ouvir as palavras várias vezes antes de ser capaz de reconhecer e pronunciar estas palavras. A CO também pode ajudar o aluno a enriquecer seu vocabulário, desenvolver a proficiência lingüística e aprimorar a uso da língua (Barker, 1971). Cayer, Green e Baker (1971) acreditam que a habilidade do aluno em compreender material escrito e de se expressar através da fala e da escrita está diretamente relacionada com sua maturidade na fase de CO do desenvolvimento lingüístico. Dunkel (1986) acredita que o desenvolvimento da proficiência na CO é o fator principal no desenvolvimento da fala do aluno de LE. A habilidade de CO é a base para o desenvolvimento de todas as outras habilidades assim como é o principal canal através do qual o aluno faz contato inicial com LE e sua cultura.



ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O estudo será apresentado em quatro capítulos além desta introdução.

Após a introdução, as perguntas de pesquisa e o objetivo do estudo, o Capítulo 1 traz o arcabouço teórico, que envolve o exame de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, autonomia na aprendizagem de língua estrangeira, atividades de compreensão oral e maturidade no processo de aprendizagem.

O Capítulo 2 introduz a metodologia e os procedimentos usados na pesquisa, descrições da seleção dos participantes de pesquisa, da coleta de dados e os procedimentos de análise destes dados.

O Capítulo 3 apresenta os resultados da análise e a discussão dos dados.

O Capítulo 4 traz o resumo dos resultados obtidos e encaminhamentos tanto para a prática do professor como para estudos futuros. Logo a seguir é apresentada uma lista completa de referências bibliográficas, anexos, tabelas e questionários.



CAPÍTULO 1

ARCABOUÇO TEÓRICO



A fundamentação teórica desta pesquisa é apresentada neste capítulo, em três categorias principais: Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira, Compreensão Oral e Autonomia.

1.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LE

Este estudo foi elaborado a partir de bases teóricas específicas e, dentro do conjunto de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de LE existente, tomou-se principalmente o trabalho de Oxford (1985a, 1985b, 1986a, 1986b, 1990a, 1990b) como referencial orientador dos procedimentos utilizados. Entre as características do estudo, considerou-se o foco nas necessidades, interesses e motivação do aluno dentro de uma abordagem comunicativa, o que envolveu a utilização de questionários, diários e entrevistas durante todo o processo de realização de um curso de extensão, tendo o objetivo de decifrar o aluno como sujeito autônomo na aprendizagem de LE. Por esta razão, o planejamento do curso foi realizado a partir de uma taxonomia de estratégias de aprendizagem diretas e indiretas apresentada por Oxford (1990a) e inserida no plano de cada aula do curso. As preocupações centrais podem ser divididas em dois grupos: análise do nível de consciência dos alunos acerca das operações mentais envolvidas no processo ensino/aprendizagem de uma nova língua (LE) e sua capacidade de expressar-se claramente sobre elas, e a possibilidade de um ensino sistematizado do uso de estratégias de aprendizagem que torne os alunos conscientes da importância das mesmas, tornando-os capazes de optar pelas estratégias que

tragam um maior retorno em relação à aprendizagem e proficiência no uso de LE. Os fatores sociolingüísticos não podem ser esquecidos e merecem ser também explorados, pois eles estruturam e determinam o conhecimento de mundo do aluno, sujeito de todo e qualquer processo de aprendizagem desencadeado.

Antes de apresentar os detalhes do estudo, serão feitas algumas considerações sobre EA. Segundo Oxford (1990a: p. 1),

Estratégias de aprendizagem são passos dados pelos alunos para melhorar a qualidade de sua própria aprendizagem. Estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e auto-direcionado, o qual é essencial para o desenvolvimento de competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem apropriadas resultam em mais proficiência e maior auto-confiança¹.

Wenden (1987a) refere-se à EA como:

- a) Comportamentos de aprendizagem de língua nos quais os alunos se engajam para aprender e para regular a aprendizagem de LE;
- b) O que os alunos sabem sobre as estratégias que usam (conhecimento estratégico);
- c) O que os alunos sabem sobre aspectos de aprendizagem de língua além das estratégias que usam (fatores pessoais facilitadores da aprendizagem de LE; princípios gerais para ser bem-sucedido na aprendizagem de LE, etc.)

¹ No original: *Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are specially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self confidence.*

Oxford divide as EA em dois grandes grupos: estratégias diretas e estratégias indiretas, que, por sua vez, se dividem em estratégias de memória, cognitivas, e de compensação, além das estratégias metacognitivas, afetivas e sociais, conforme a tabela a seguir. Cada subgrupo se divide ainda em vários itens, totalizando 19 conjuntos de estratégias, os quais constam do anexo 01.

Estratégias Diretas	Estratégias Indiretas
Estratégias de Memória	Estratégias Metacognitivas
Estratégias Cognitivas	Estratégias Afetivas
Estratégias de Compensação	Estratégias Sociais

Oxford parte do princípio que os seis subgrupos de estratégias apoiem uns aos outros, e cada grupo de estratégias seja capaz de conectar e prestar ajuda a cada um dos outros grupos, sendo portanto todos inter-relacionados. As estratégias de memória auxiliam na tarefa de lembrar e manter informações novas; as estratégias cognitivas ajudam a entender e produzir a língua (Thompson e Rubin, 1996; Rubin, 1987) e são caracterizadas pela manipulação conceitual interna ou transformação do material a ser aprendido (Brown e Paliscar, 1982; Brown et al., 1983); e as estratégias de compensação auxiliam no uso da LE apesar de falta de informação ou conhecimento. No segundo subgrupo de estratégias, as estratégias meta-cognitivas coordenam o processo de aprendizagem (Rubin, 1990), as estratégias afetivas regulam as emoções, e as estratégias sociais ajudam na aprendizagem com outras pessoas. Através do uso destas estratégias, o aluno aceita

maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem, uma vez que o papel do professor se torna menos o de direcionador e mais o de facilitador.

Wenden (1987a) lista seis critérios que parecem caracterizar, de um modo geral, comportamentos de aprendizagem de LE que se referem à EA:

1. Estratégias se referem à ações ou técnicas específicas;
2. Algumas dessas ações podem ser observadas (ex. fazer perguntas), enquanto outras não (ex. fazer uma comparação mental);
3. Estratégias são voltadas à resolução de problemas;
4. Estratégias são comportamentos de aprendizagem de LE que contribuem de maneira direta ou indireta à aprendizagem;
5. As EA podem ser usadas de forma consciente, inconsciente ou automática;
6. EA são comportamentos passíveis de mudança.

Todas as qualificações e características das EA organizadas e elaboradas pelos diversos autores mostram-se fundamentais no processo de compreensão da utilização destas EA pelos alunos. A análise cuidadosa do histórico das EA permite ainda maior entendimento da importância das EA no ensino de LE.

1.1.1 HISTÓRICO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LE

As pesquisas sobre EA tiveram início na década de 1960. Estudos realizados em psicologia cognitiva influenciaram de maneira especial estas pesquisas (Williams e Burden, 1997: p.149). O primeiro estudo relacionado a EA foi publicado em 1966 por Aaron Caron e se intitulava “The Method of Inference

in Foreign Language Study". Em 1971, Rubin iniciou suas pesquisas focalizando as estratégias utilizadas por alunos bem-sucedidos, classificando estas estratégias em termos de processos que contribuem direta ou indiretamente à aprendizagem de LE (1975). Naiman, Frolich e Todesco (1975), Ramirez (1986) e Reiss (1985) fizeram listas de EA usadas por bons alunos de LE. Wong-Fillmore (1976), Tarone (1983), Naiman et al. (1978), Bialystok (1981), Cohen e Aphek (1981), Wenden (1985), Chamot e O'Malley (1987), Politzer e McGroarty (1985), além de muitos outros, estudaram as EA usadas por alunos de LE durante o processo de aprendizagem.

A classificação das EA se divide em muitos sistemas, os quais podem ser colocados nos seguintes grupos:

- 1) Sistemas relacionados a alunos bem-sucedidos (Rubin, 1975; Naiman, Frohlich e Todesco, 1975);
- 2) Sistemas baseados em funções psicológicas (O'Malley e Chamot, 1990);
- 3) Sistemas baseados lingüisticamente e associados à adivinhação, monitoramento lingüístico, prática formal e funcional (Bialystok, 1981), ou com estratégias de comunicação como paráfrase ou empréstimo (Tarone, 1983);
- 4) Sistemas relacionados com habilidades lingüísticas separadas (Cohen, 1990; Cohen e Aphek, 1981), e
- 5) Sistemas baseados em diferentes tipos de estilos ou alunos (Sutter, 1989).

A existência de variadas e distintas tipologias de estratégias indicam um problema nas pesquisas de EA: a falta de um sistema coerente e largamente aceito

para descrevê-las. Designações múltiplas para EA também apontam para a natureza evasiva do termo (Wenden, 1987). Na literatura, EA já foram denominadas “técnicas”, “táticas”, “planos potencialmente conscientes”, “operações potencialmente empregadas”, “habilidades de aprendizagem”, “habilidades básicas”, “habilidades funcionais”, “habilidades cognitivas”, “estratégias de processamento de linguagem” e “procedimentos de solução de problema”. Ao discutir cinco pontos de vista diferentes sobre EA, Naiman, Fröhlich e Todesco (1975) diagnosticaram a ausência de um consenso sobre a definição do termo. Bialystok (1993: p. 100) afirmou o mesmo: *Há pouco consenso na literatura em relação à definição ou identificação de EA.*

1.1.2 DEFINIÇÃO DE EA COMO UM PROCESSO CONSCIENTE

Sharwood Smith (1977: p. 348) ressalta a questão da consciência na sua definição de estratégia ao observar que as estratégias para lidar com material lingüístico em determinada língua estrangeira surgem quando o aluno descobre que não tem competência lingüística em determinado aspecto dessa língua.

Dota (1997: p. 57) sugere que:

Definir estratégias como procedimentos conscientes, adotados pelo aprendiz, parece-nos essencial no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma vez que não se trata de aprendizagem pelo contato natural com a língua-alvo, é necessário que o aluno esteja ciente dos passos que podem facilitar sua trajetória e que lhe sejam dados meios para controlá-los.

Apontando a questão da escolha deliberada de determinados caminhos pelo aluno, Pritchard (1990: p.275) fala de estratégias como ações deliberadas que os leitores executam para desenvolver o entendimento daquilo que lêem. Carrell (1989: p.129) refere-se a estratégias como as ações deliberadas que os alunos selecionam e controlam para alcançar objetivos desejados, enfatizando a participação ativa destes alunos. Rubin (Wenden e Rubin, 1987: p. 19) nos traz outra contribuição sobre estratégia no âmbito da aquisição de uma segunda língua :

Estratégias do aprendiz incluem qualquer conjunto de operações, passos, planos, rotinas usados pelo aprendiz para facilitar a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação, isto é, o que os aprendizes fazem para aprender e o que fazem para regular essa aprendizagem.

Tanto Cohen (1990, 1998) como Richards e Platt (1992), além de O'Malley e Chamot (1990) e Rubin (1987), definem estratégias como processos de aprendizagem selecionados e/ou construídos de forma consciente pelo aluno (intencionais), por meio de comportamentos e pensamentos que afetam diretamente a aprendizagem de LE, sendo o fator "escolha" determinante das características principais das estratégias, distinguindo então estratégias de outros processos não estratégicos.

A relação entre habilidade metacognitiva e aprendizagem eficaz sugere que se o aluno tem consciência do que é necessário para aprender de maneira eficaz, então é possível que ele dê os passos na direção certa no desafio de realizar uma determinada tarefa (Baker e Brown, 1984; Flavell, 1977). Entretanto, se o aluno não tem consciência de suas próprias limitações ou da complexidade da tarefa que

tem em mãos, a iniciativa de tomar medidas preventivas para antecipar ou recuperar trechos não compreendidos raramente pode ser esperada (Carrell, 1989).

1.1.3 A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LE E COMO ENSINÁ-LAS

A maioria dos professores não tem consciência das estratégias usadas por seus alunos na aprendizagem de LE. Isto se verifica especialmente em salas de aula de LE das universidades, onde os alunos vêm à poucas aulas semanais, tentam descobrir o que fazer para se sair bem nos exames, e estudam em casa sem realmente discutir com o professor. Durante as aulas, mesmo o melhor professor é incapaz de perceber quais as estratégias usadas por seus alunos (Oxford, 1986b). Os alunos também parecem estar alheios às estratégias disponíveis e utilizam apenas um número limitado de estratégias para umas poucas tarefas (Nyikos, 1987, apud Oxford, 1986b). Oxford (op. cit) afirma ainda que certas condições, como o grande número de alunos, a natureza passiva de seu comportamento em aulas centradas no professor e a falta de comunicação entre aluno e professor sobre o processo de aprendizagem são fatores que colaboram com a falta de conhecimento dos professores a respeito da forma como seus alunos aprendem. Apesar de os professores não terem consciência das estratégias usadas por seus alunos dentro ou fora da sala de aula (Chamot, 1987), eles podem ser treinados para reconhecer, ensinar, e reforçar estratégias apropriadas (Oxford, 1985b).

Oxford (1986b) estabelece quatro razões para determinar a importância do ensino de EA:

1. EA apropriadas são diretamente relacionadas ao sucesso no desempenho lingüístico (Naiman, Frohlich, e Todesco, 1975; Naiman, Frohlich, Stern e Todesco, 1978, 1996; O'Malley, 1987; O'Malley, Russo e Chamot, 1983; O'Malley, Russo, Chamot, Stewner-Manzanares e Kupper, 1983; Stewner-Manzanares, Chamot, O'Malley e Russo, 1983; Stewner-Manzanares e Kupper, 1984; O'Malley e Chamot, 1990; Politzer e McGroarty, 1983; Reiss, 1985; Rubin, 1975; Stern, 1975; Oxford, 1985b; Wenden, 1985; Wenden e Rubin, 1987; Vogely, 1995; Cohen, 1998).
2. O uso de EA apropriadas permite ao aluno se tornar responsável por sua própria aprendizagem ao assimilar ativamente informações novas em suas estruturas mentais (Anderson, 1980, 1981; Bates, 1972; Sinclair de Zwart, 1973; Slobin, 1971).
3. EA podem ser ensinadas através de vários tipos de programas de conscientização bem planejados (Graham, 1997; O'Malley, 1987; Wenden, 1986; Russo e Stewner - Manzanares, 1985).
4. Ao acrescentar EA aos seus programas, os professores desempenham um papel maior em ajudar seus alunos a aprender a aprender (Wenden, 1984).

Além destes aspectos, Oxford (1990a) ainda salienta que EA tornam o aluno mais independente, envolvem outros aspectos além do aspecto cognitivo,

são flexíveis e influenciadas por uma variedade de fatores. São verdadeiras ferramentas para o *envolvimento direto* do aluno que é, por sua vez, essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa ²(Oxford, 1990a: p. 1).

Quando os professores fornecem aos alunos ferramentas de aprendizagem que podem ser usadas fora da sala de aula, eles podem fazer uso mais eficiente das oportunidades de aprendizagem que encontram (Chamot, 1987).

Muitos pesquisadores parecem concordar que EA são importantes para que os professores auxiliem seus alunos a se tornarem bons alunos de LE, considerando-se que, desde que Naiman et al. (1978) perceberam que bons alunos de LE pareciam usar um número maior de EA do que os “maus” alunos, as implicações para entender o uso de EA parecem ter se tornado mais importantes (Lessard-Clouston, 1997). As EA podem ser aplicadas a uma variedade de tarefas lingüísticas (Bialystok, 1981; O'Malley et al., 1985), e podem ser adaptadas às proficiências individuais em LE (Cohen e Aphek, 1980, 1981). A maior parte das EA são relativamente fáceis de serem usadas e têm o potencial de serem ensinadas para alunos que não possuem conhecimentos de seus usos, com efeitos positivos (Rubin e Thompson, 1982), apesar de Bialystok (1981) afirmar que isso ainda necessita ser comprovado na aquisição de LE. A intervenção do professor poderia ajudar alunos menos capazes a se beneficiarem das EA usadas por alunos mais capazes, e mesmo os alunos mais capazes poderiam ter oportunidade de aprimorar e acrescentar novas EA para se tornarem o mais eficientes possível (Chamot, 1987).

² No original: (...) *tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing*



Portanto, apesar de professores e alunos serem geralmente alheios à existência e uso de EA, pesquisas indicam que todos se beneficiariam com a introdução de EA em suas práticas. Professores mais conscientes ensinariam seus alunos a usá-las para aprimorar a aprendizagem. Se os alunos por sua vez, tivessem maior conhecimento a respeito das opções existentes em EA, poderiam exercitar estas opções para tornar sua aprendizagem mais eficiente e agradável, tornando-se por conseguinte, alunos mais independentes (Oxford, 1986b).

Bialystok (1981) afirma que a vantagem pragmática de explorar os efeitos das EA é que, presumivelmente, elas podem ser ensinadas para qualquer aluno de LE e assim modificar seu progresso através de seus efeitos facilitadores. Cohen (1998) evidencia a importância e o valor do professor explicar, exemplificar e reforçar EA para seus alunos, advertindo que, caso isto não aconteça, os alunos podem não ter consciência de estar usando EA. Quando as EA são explicadas (ou descritas) brevemente no livro do aluno, mas não são reforçadas através de outras atividades, não se pode assegurar que as EA sejam usadas como os valiosos instrumentos de aprendizagem que são. Apesar de alunos experientes poderem até reconhecer a importância e utilidade das EA, alunos iniciantes ou de nível intermediário podem não saber ou entender como transferir as EA para outras atividades, ou simplesmente podem se esquecer de usá-las. Portanto, ao professor cabe apresentar, explicar, ressaltar e constantemente lembrar os alunos sobre o uso das EA, necessitando ele próprio participar de um programa de conscientização sobre EA para poder usá-las apropriadamente (Cohen, 1998: p.30; Oxford, 1985b).

communicative competence.



Além do papel crítico desempenhado pela orientação do professor, o seu compromisso com uma abordagem estratégica de ensino é essencial (Rubin, Quim e Enos, 1988; Chamot et al., 1993). Pesquisadores também aconselham a implementação gradual das EA por um período de tempo prolongado para garantir sua eficácia (O'Malley, 1987; Chamot et al., 1993; Thompson e Rubin, 1996).

Brown (1994: p. 200) acredita que estratégias, assim como os estilos de aprendizagem, podem ser ensinadas, e devido à sua especificidade, até mais facilmente do que os estilos. Brown informa quatro abordagens diferentes para ensinar EA na sala de aula:

1. Ensino de estratégias através de técnicas interativas;
2. Usar técnicas que compensem certos pontos fracos no estilo (ver Omaggio, 1981);
3. Ministras um inventário de estratégias, como, por exemplo, o SILL - Strategy Inventory for Language Learning (ver Oxford, 1990b).
4. Conselhos oportunos como iniciativa do professor.

Para Chamot e Rubin (1994: p.108-109), ensinar EA compreende:

1. Descobrir e discutir estratégias que os alunos já usem para tarefas de aprendizagem específicas;
2. Apresentar novas EA nomeando-as e descrevendo-as;
3. Exemplificar as EA;
4. Explicar porque e quando as EA podem ser usadas;
5. Praticá-las intensamente.

Partindo do princípio de haver um consenso sobre as abordagens de ensino aqui expostas, pode-se concluir que estratégias são passos e opções do aluno para atingir um determinado objetivo na aprendizagem de LE. Esses passos e opções devem ser realizados de maneira consciente pelo aluno, através da explicação e análise dos fenômenos lingüísticos, valendo-se de uma metalinguagem apropriada e de exercícios comunicativos que facilitem a compreensão e a aprendizagem. A instrução explícita é então preferida à instrução implícita no desenvolvimento, aplicação e transferência de EA. Pode-se contestar Seliger (apud Dota, 1997: p. 57-58), quando o mesmo afirma que as estratégias, embora invariantes e universais, não podem ser ensinadas e adquiridas; contesta-se ainda Kellerman (1991), que julga não ser necessário ensinar estratégias de compensação em LE, uma vez que os alunos já as possuem em sua L1.

Cohen (1998: p.113), ao analisar os resultados do estudo de Dörnyei (1995) com um grupo de alunos húngaros, concluiu que, talvez algumas, ou até mesmo muitas das estratégias usadas em L1 eventualmente se transfiram para LE por conta própria, mas a conscientização explícita pode acelerar o processo de um comportamento que não é aprendido automaticamente. Ressalta-se que os professores de LE são plenamente capazes, e até responsáveis, pelo ensino dessas estratégias e por oferecer meios para que seus alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem, ou seja, tracem planos para lidar com todas as habilidades envolvidas na aprendizagem de LE. Oxford (1985b) constatou que os professores são, de maneira surpreendente, totalmente inconscientes a respeito das estratégias usadas por seus alunos, mas podem ser conscientizados da importância de

reconhecer, ensinar, e reforçar o uso de estratégias apropriadas. O'Malley (1987: p. 143) acredita que *os professores deveriam ter confiança na existência de várias estratégias, as quais podem ser incluídas no currículo existente e que podem ser ensinadas aos alunos com um pouco de esforço extra e podendo assim melhorar o desempenho geral da aula*³. Bialystok (1981: p. 24) afirma que a vantagem pragmática de explorar os efeitos dessas estratégias é que elas podem presumivelmente ser ensinadas a qualquer aluno de LE e portanto modificar seu progresso através de efeitos facilitadores, sendo o uso consciente e direcionado de EA relacionado à proficiência e realização em LE (Oxford, 1994) de maneira generalizada ou em áreas de habilidades específicas (Oxford et al., 1993; Thompson e Rubin, 1996; Wenden, 1987; O'Neill, 1978).

Esta questão é também ressaltada por vários autores ao observarem que, não só os alunos bem-sucedidos, mas também os malsucedidos na aprendizagem de LE, podem aprender a melhorar seu desempenho na compreensão e produção de LE com o uso de EA, utilizando-se da liberdade criativa do professor e dos alunos no uso destas EA (Cohen, 1998; O'Malley et al., 1985; Dörnyei, op. cit.; Fujiwara, 1990; Oxford, 1994; Vogely, 1995 Thompson e Rubin, 1996; Dadour e Robbins, 1996; Nunan, 1996). Dörnyei (op. cit., 80) conclui em seu estudo que o ensino direto de estratégias comunicativas é compensador porque

elas (estratégias) trazem ao aluno senso de segurança em LE ao abrirem espaço para manobras em momentos de dificuldade. Ao invés de desistirem da mensagem, os alunos podem decidir tentar se manter na conversa e alcançar seu objetivo comunicativo.

³ No original: *Teachers should be confident that there exist a number of strategies which can be embedded into their existing curricula, that can be taught to students with only modest extra effort, and that can improve the overall class performance.*

Entretanto, nem todos os estudos relacionados à conscientização de EA foram bem-sucedidos ou conclusivos. Vogely relata um fator importante em seu estudo de ECO:

Ser estratégico não é simplesmente uma questão somente de saber qual estratégia usar, mas também saber como usá-la para ser bem-sucedido. Muitas vezes o aluno possui o conhecimento e as habilidades exigidas para ouvir e aprender, mas parece não usá-las de modo tão eficiente quanto poderia⁴(1995: p. 53).

Alguns tipos de programas de conscientização foram eficientes em várias áreas de habilidades, mas não em outras, mesmo em um único estudo (Oxford, 1994). Para detalhes destes e outros estudos, veja Oxford e Crookall (1989).

1.1.4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O FATOR IDADE

Freitas (1997: p. 69) ressalta que o uso eficiente de determinadas estratégias (pelo menos para aquisição de vocabulário em LE) parece estar diretamente relacionado com o fator idade e tudo que o acompanha, como os desenvolvimentos cognitivo e psicológico, a maturidade, o conhecimento de mundo etc. Segundo as asserções de Politzer e McGrosty (1983, apud Freitas op. cit.), bons aprendizes de língua tendem a usar EA, conscientemente ou não, que sejam apropriadas ao seu estágio de aprendizagem, à sua personalidade e idade, ou seu propósito para aprender a língua e ao tipo de língua que estão aprendendo. Rubin ainda acrescenta à esta lista o tipo de tarefa, o nível de competência, o

contexto, o estilo de aprendizagem e fatores culturais específicos, além de também mencionar o fator idade (1975). Oxford (1994) também menciona o fator idade ao afirmar que os alunos de idades e estágios de aprendizagem de LE diferentes usam estratégias diferentes, sendo que certas estratégias são geralmente empregadas por alunos mais velhos ou por aqueles com nível de proficiência mais adiantados. Alunos adultos geralmente iniciam seus estudos de LE com maior desenvolvimento de competência estratégica, pelo fato de acreditar-se que a competência estratégica em L1 seja transferível para situações de aprendizagem de LE (Paribakht, 1985).

Seright (1985) considerou a relação entre idade e sucesso na aprendizagem de LE por alunos adultos em um ambiente de instrução formal. Ao trabalhar com membros das Forças Armadas Canadenses em Quebec, ela teve como participantes setenta e um alunos na faixa etária de dezessete a quarenta e um anos, com idade média de 22,76 anos. Seright dividiu os alunos em dois grupos: um grupo mais velho, com idades acima de vinte e cinco anos, e um grupo mais jovem, com vinte e quatro anos de idade ou menos. Ela descobriu que o principal ganho médio em CO dos alunos mais jovens excedia o dos alunos mais velhos. Neste estudo, Seright investigou apenas a taxa de desenvolvimento, mas não contrastou as diferenças no desempenho final. Seright também observou que seu estudo se mostrou consistente com um estudo desenvolvido anteriormente por Halladay

⁴ No original: *Being strategic is not simply a matter of knowing what strategy to use but also how to use it successfully. Although these students had, to varying degrees, the required knowledge and skills to listen and learn, they did not seem to use them as effectively as they should.*

(1970) o qual mostrou que adultos mais jovens adquiriam as habilidades de LE mais rapidamente que alunos mais velhos.

O que pode ser concluído a partir da literatura sobre os efeitos da idade na aprendizagem de LE é que estes efeitos estão longe de serem tão claros como prega a sabedoria popular. Cook (1995) afirma que na referência geral da pesquisa em aquisição de L2 e aprendizagem de LE, os benefícios e desvantagens da idade parecem estar ainda longe de serem estabelecidos. Acima de tudo, não se pode esquecer que a idade é um fator a ser considerado do nascimento até a morte. A relação entre idade e aquisição/aprendizagem de L2/LE não existe apenas na diferença entre crianças e adultos, mas também envolve a aprendizagem de LE em diferentes estágios da idade adulta.

1.1.5 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE COMPREENSÃO ORAL EM LE

As investigações sobre o processo de CO sofrem dificuldades metodológicas, uma vez que este processo se encontra em uma verdadeira “caixa-preta”. Entretanto, muitas pesquisas sobre diferentes EA relacionadas à CO estão sendo realizadas. Um dos tópicos mais importantes relaciona-se ao fato de o ouvinte estar compenetrado na forma lingüística da mensagem, palavras e gramática, durante o processo de insumo, ou de o ouvinte estar usando seu conhecimento de mundo ao se concentrar no significado da mensagem. Este é o debate “ascendente” versus “descendente”, como será apresentado na seção 1.2.3.

Bacon (1992) concluiu em seus estudos que, na verdade, o aluno ajustaria

suas EA de acordo com a dificuldade dos textos. Com tópicos não familiares, o aluno se apoiaria mais em processos ascendentes. Bacon resume seus achados em um ponto principal: quando encontra um discurso rápido e um tópico menos conhecido, o aluno responde com processos de EA de menor exigência cognitiva. É conveniente lembrar que as crenças e as atitudes dos alunos revelam suas reações antecipadas aos componentes de CO no currículo de LE, e são um presságio ao seu sucesso ou fracasso. Isto quer dizer que, se o aluno não está realmente interessado na atividade de CO, então o nível de compreensão tem mais possibilidades de ser prejudicado (Vogely, 1995).

As pesquisas a respeito de diferentes estratégias usadas por ouvintes têm focalizado estratégias cognitivas ou metacognitivas. Estratégias cognitivas são aquelas que:

*(...) envolvem a solução de problemas de aprendizagem considerando-se como armazenar e recuperar informação. Estratégias metacognitivas envolvem planejamento, monitoramento, e avaliação da compreensão*⁵ (Rubin, 1994: p. 211).

Na visão de Brown e Palinscar (1982), estratégias metacognitivas envolvem pensar sobre o processo de aprendizagem, monitorar a aprendizagem enquanto ela se processa e auto-avaliar a aprendizagem após a atividade. Estratégias cognitivas envolvem a manipulação ou transformação do material a ser aprendido. Em relação à CO, o monitoramento consiste em se manter consciência

⁵ No original: *(...) involve solving learning problems by considering how to store and retrieve information. Metacognitive strategies involve planning, monitoring, and evaluating comprehension.*

das exigências da tarefa e do conteúdo informativo. Duas estratégias metacognitivas que apoiam o monitoramento são atenção seletiva, ou focalizar em informação específica na mensagem antecipadamente, e dirigir a atenção, ou focalizar de maneira mais geral as exigências e o conteúdo da tarefa (O'Malley et al., 1989). Um outro tipo de EA identificado na literatura de LE envolve componentes afetivos e sociais. Este terceiro tipo de EA é geralmente denominado afetivo (Naiman et al., 1978; Rubin e Thomson, 1982; Wenden, 1987). O'Malley et al. (1989) realizou um estudo introspectivo diferenciando as estratégias usadas por ouvintes de nível intermediário eficientes e não eficientes. Foram encontradas três estratégias regularmente usadas por ouvintes eficientes:

- a) *auto-monitoramento da compreensão*, pelo qual os ouvintes checavam seu entendimento e sua produção enquanto ocorriam;
- b) *elaboração*, ou seja, relacionar informação nova com conhecimento anterior e com qualquer informação nova;
- c) *inferência*, isto é, estratégias de adivinhação para preencher espaços vazios na compreensão causados por conhecimento lingüístico insuficiente.

Quanto aos ouvintes ineficientes, estes se concentravam em determinar significados de palavras isoladas. Como conclusão de seu estudo, os pesquisadores afirmaram que o ensino formal de estratégias de compreensão oral (daqui em diante ECO), deveria beneficiar ouvintes ineficientes. Vogely (1995) chegou a uma conclusão semelhante após uma investigação das percepções dos alunos de seu próprio uso das ECO. Foi demonstrado que, embora os alunos conhecessem ECO eficientes, ex. uso de conhecimento geral, eles não relataram seu uso para

auxiliá-los na compreensão. Conclui-se então que, (...) *embora os alunos possuam o conhecimento exigido e as habilidades para ouvir e aprender de maneira eficaz, eles não sabem quando usá-las ou como usá-las*⁶ (Vogely, 1995: p. 54).

Vandergrift (1996) investigou as diferentes ECO usadas por alunos em diferentes níveis, e afirmou que alunos iniciantes se apoiam principalmente em pistas semânticas, cognatos, cinestesia, e tom de voz, juntamente a estratégias cognitivas, tais como elaboração e inferência. A principal característica dos ouvintes bem-sucedidos é o uso mais intensificado de estratégias metacognitivas:

(...) quanto mais avançado o nível do curso, maior o uso de estratégias metacognitivas. Parece que conforme os alunos avançam em sua aprendizagem de LE, eles se tornam ouvintes mais sofisticados, desenvolvendo um repertório maior de diferentes estratégias para serem utilizadas quando necessário em diferentes tarefas e contextos de CO. (Vandergrift, 1996: p. 215)

Em um estudo posterior, Vandergrift (1997) se concentrou no uso efetivo de ECO por ouvintes engajados em audição interativa. Ele vê estas estratégias como úteis na resolução de problemas de compreensão e, portanto, facilitadoras da aprendizagem de LE. A pesquisa gerou uma taxonomia de seis tipos de estratégias de recepção interativas:

- a) reprise (requisitar repetição);
- b) reprise específica (perguntar sobre um fragmento específico não compreendido);
- c) teste de hipótese (fazer perguntas específicas para testar se houve compreensão ou não);

⁶ No original: (...) *although students display the required knowledge and skills to listen and learn effectively, they either do not know when to use them or do not know how to use them.*

- d) uso de cinestesia ou sinais paralingüísticos;
- e) uptaking (uso de cinestesia ou sinais paralingüísticos para indicar que o falante deve continuar);
- f) falsificação (evitar enviar sinais que mostrariam a não compreensão).

Nesta mesma pesquisa, os alunos iniciantes fizeram maior uso de cinestesia, reprises globais e teste de hipótese para esclarecer significado ou solicitar mais insumo. Ele recomenda que o treinamento de recepção interativa seja parte do ensino de LE e sugere que isso seja feito por meio de:

- a) ensino de frases apropriadas, como "I am sorry I am lost";
- b) utilizar vídeos para discutir estratégias apropriadas ⁷;
- c) encenar situações em que o uso dessas estratégias seja necessário e encorajar a negociação de significados.

A compreensão em LE se beneficia com estratégias de elaboração, inferência, atenção seletiva, e auto-monitoramento (Chamot e Kupper, 1989; Chamot, 1987).

Estudos intervencionistas realizados por Fujiwara (1990), Vogely (1995) e Thompson e Rubin (1996), envolvendo ECO apontaram diferenças significativas à favor dos grupos que foram conscientizados a respeito de EA. No estudo de Fujiwara (1990), os alunos relataram em seus diários as seguintes observações:

1. Aprendizagem de novas ECO sendo adotadas para seu próprio uso aquelas consideradas mais úteis;
2. Consciência de "o que" e "como" aprender;

⁷ Segundo o autor existe material especializado.

3. Melhoria na habilidade de avaliar seus pontos fortes e fracos como ouvintes de LE;
4. Estabelecimento de metas de aprendizagem;
5. Desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem pela CO.

1.2 COMPREENSÃO ORAL

1.2.1. DEFINIÇÃO DE COMPREENSÃO ORAL EM LE

Vários pesquisadores apresentaram definições de CO, sendo algumas mais simples e outras mais elaboradas. Lundsteen (1971) definiu CO como *o processo pelo qual a língua falada é convertida em significado na mente* (1971: p. 297). Underwood expandiu a definição para *atividade de prestar atenção e tentar obter significado de algo que ouvimos* (1989: p. 01). O'Malley, Chamot e Küpper definiram CO como *um processo ativo no qual os indivíduos focam os aspectos selecionados de insumo oral, constróem significado de passagens e relacionam o que ouvem com o conhecimento existente*⁸ (1989: p. 139). Clark e Clark (1977), Mendelsohn (1995) e Richards (1983), descreveram CO como um processo ativo

⁸ No original: (...) *an active process in which individuals focus on selected aspects of aural input, construct meaning from passages, and relate what they hear to existing knowledge.*



no qual os ouvintes selecionam e interpretam informação proveniente de pistas auditivas e visuais para definir o que está acontecendo e o que os falantes estão tentando expressar.

A CO não se resume simplesmente em perceber os sons da fala. Após a verificação de várias propostas de definições, pode-se concluir que a CO é um processo ativo que envolve quatro atividades relacionadas: recepção de estímulo oral (Underwood, 1989), atenção às palavras proferidas (Underwood, 1989; Anderson e Lynch, 1988), vincular significado aos símbolos orais (O'Malley, Chamot e Küpper, 1989; Underwood, 1989) e responder à comunicação oral (Ur, 1984).

CO envolve muito mais do que apenas perceber sons: o processo de CO também exige prestar atenção aos sons da fala e esforço para entender a mensagem. Enfim, envolvimento ativo por parte do ouvinte (Littlewood, 1981; Feyten, 1991).

1.2.2 PROCESSOS MENTAIS E A TEORIA COGNITIVA RELACIONADA À COMPREENSÃO ORAL

O foco de um grande número de teorias de aquisição de LE/L2 é direcionado exclusivamente à adaptação do insumo oferecido pelo professor com o objetivo de aumentar a compreensão do aluno, ao invés de ser direcionado às maneiras pelas quais os alunos processam o insumo (Asher, 1969; James, 1984; Krashen et al., 1984; Winitz, 1978). Estas teorias sugerem que o insumo

modificado pelo professor aumenta a compreensão, a qual, por sua vez, proverá a aquisição (Long, 1985). A aquisição de LE é considerada um processo implícito no qual as regras lingüísticas são internalizadas através da exposição extensiva a textos autênticos e particularmente, a insumo compreensível que ofereça um nível apropriado de desafio ao ouvinte. Uma vez que a aquisição é vista como um processo implícito, o processo consciente do aluno durante o ensino/aprendizagem perde sua ênfase (Brown, 1984). Este foco exclusivo no comportamento do professor é falho por não levar em consideração estratégias deliberadas do aluno para compreender textos e processar informação nova (O'Malley e Chamot, 1990).

De forma paralela, porém independente a estas abordagens de ensino de LE/L2, têm-se percebido interesse teórico nos processos mentais envolvidos na CO, a qual é vista nas teorias de LE/L2 como consistindo em processos ativos e complexos para determinar o conteúdo e nível do que é compreendido (Byrnes, 1984; Call, 1985; Richards, 1983). Os enunciados são considerados como insumo para construção de representações proposicionais com base em significados identificados inicialmente na memória curta e armazenados na memória longa.

A teoria cognitiva subjacente a estes processos sugere que a CO poderia ser diferenciada em três fases distintas porém inter-relacionadas: processamento perceptual, flexão e utilização (Anderson, 1983, 1985). Estas fases são recursivas no sentido que turnos ininterruptos podem ocorrer de um processo para o outro e novamente de volta ao processo anterior, os quais se superpõem e são consistentes com os processos de CO identificados na literatura de LE/L2 (Call, 1985; Clark e Clark, 1977; Howard, 1985). A compreensão lingüística é, portanto, vista como

um processo ativo e construtivo. O processo de compreensão progride através destes estágios de análise perceptual, flexão e utilização dos significados descobertos em textos orais ou escritos. Em cada um dos estágios, ocorrem processamentos complexos e análises estratégicas para auxiliar o aluno a detectar ou inferir significados e relacionar a informação ao conhecimento existente, conforme explanado a seguir:

a) *Processamento perceptual*: a atenção é direcionada para o texto, sendo que partes do texto são retidas na memória curta. As limitações da capacidade da memória curta previnem que seqüências de palavras específicas sejam retidas por mais do que alguns segundos, conforme a informação nova que o aluno recebe substitui a informação antiga. Enquanto o texto ainda estiver na memória curta, algumas análises iniciais do código lingüístico podem ser iniciadas, e os processos de codificação podem converter parte do texto em representações significativas. Durante este processo, a atenção pode ser direcionada de maneira seletiva para determinados aspectos da tarefa ou para o contexto que será útil na compreensão. Estes aspectos podem ser as pausas e ênfases acústicas que oferecem pistas para a segmentação.

b) *Flexão*: palavras e frases são utilizadas para construir representações mentais significativas do texto. Os alunos inicialmente decodificam palavras individuais ligando o padrão oral da palavra com sua representação no conhecimento declarativo armazenado na memória longa (Gagné, 1985). O resultado da decodificação é o *acesso lexical*, ou uma combinação entre as palavras na memória curta e um tipo de dicionário na memória longa que permite a

identificação do significado de palavras individuais. A unidade básica da compreensão é a *proposição*, uma representação da seqüência original de palavras baseada em significado, retida na memória longa. Pelo menos parte da habilidade de analisar significado origina-se da compreensão de estruturas e regras da língua, as quais permitem a formulação de representações proposicionais, cujo significado é integrado ao significado de outras proposições para formar o melhor entendimento do texto (Gagné, 1985). A segmentação ou diferenciação de insumo lingüístico em palavras ou frases é essencial para detectar significado na linguagem oral. O tamanho da unidade ou segmento (ou bloco de enunciado) da informação processada irá depender do conhecimento que o aluno tem da LE, conhecimento geral sobre o tema, e da maneira como a informação é apresentada (Richards, 1983).

c) *Utilização*: relacionar uma representação mental do significado do texto ao conhecimento declarativo presente na memória longa, armazenado em termos de proposições ou esquemas. Este processo ativa nós na memória longa que possuem conexões significativas com a informação nova que foi analisada. Utilização é a chave para a compreensão e o determinante básico para sua facilitação. Em qualquer mensagem normalmente há uma interação entre informação que já conhecemos ou que supomos conhecer, e informação completamente nova (asserções - informações consideradas novas, ou que justifiquem ênfase), conforme considera Anderson (1985).



O modelo de Anderson foi reformulado por Brown (1995), o qual coloca maior ênfase na participação ativa do ouvinte no processo de CO. Brown adota uma analogia computacional:

- 1) *Identificar* a informação expressa pelo falante;
- 2) *Procurar* arquivos de memória existentes para relacionar a informação nova com o que já está armazenado;
- 3) *Arquivar* a informação nova, abrindo um novo arquivo se for necessário;
- 4) *Usar* a nova informação quando for apropriado.

Este modelo oferece uma vantagem na compreensão do processo de CO ao enfatizar que na vida real os ouvintes possuem suas próprias razões para se interessarem em ouvir.

1.2.3 O PROCESSO ASCENDENTE E O PROCESSO DESCENDENTE

As várias maneiras pelas quais o conhecimento é armazenado, seja como conhecimento de base (fatos, experiências e impressões relacionadas a um tópico), ou conhecimento lingüístico (informação armazenada sob a forma de um léxico de significados de palavras e um corpo de regras gramaticais ou sintáticas), serão usadas na interpretação do texto (Richards, 1983). Ao se apoiar em representações de conhecimento baseadas em significado para analisar e prever o conteúdo do texto, o aluno utiliza um processo descendente. Este tipo de processo também é utilizado quando o aluno faz uso do conhecimento esquemático de mundo (conhecimentos específicos situacionais sobre os objetivos, os participantes, e

procedimentos em situações da vida real - "scripts") , ou esquemas representando a organização discursiva de fábulas, histórias e narrativas - "schemata"-, para desenvolver expectativas do significado do texto. Estes esquemas habilitam a pessoa a tentar compreender uma passagem para antecipar o que ocorrerá em seguida, prever conclusões, e inferir significado onde partes do texto são mal-compreendidas. Estes alunos estarão coletando informação da memória ou de uma análise de características contextuais baseadas em significado do texto para projetar significados adicionais.

O conhecimento lingüístico também pode ser armazenado como esquemas ou proposições, mas a informação armazenada consiste em um léxico de significados de palavras e um corpo de regras gramaticais ou sintáticas. O aluno estará utilizando um processo ascendente quando se basear em significados individuais das palavras ou em características gramaticais e então acumular significados para formar proposições (Howard, 1985). Este tipo de processo leva a três tipos de ineficiência. Primeiro, o significado de cada palavra depende do contexto no qual ela é usada. Um indivíduo tentando compreender um texto oral (ou escrito) precisaria processar qualquer palavra mais de uma vez caso seja posteriormente descoberto que ela não sustenta o significado determinado, o que parece mais provável ocorrer se cada palavra for analisada isoladamente do seu contexto. Um segundo tipo de ineficiência é o acesso lexical ser mais rápido se o contexto puder ser usado para diminuir o número de possíveis significados a serem explorados na memória longa, ou seja, a rota pelos caminhos da memória para o significado da palavra específica será mais rápido se o contexto for oferecido



(Gagné, 1985). E em terceiro lugar, o processo ascendente, ou seja, processar palavras sem utilizar o contexto para projetar significado adicional, pode apresentar ineficiência, uma vez que os indivíduos que fazem previsões a respeito do significado do texto tendem a obter maior compreensão (Palincsar e Brown, 1984). A teoria cognitiva sugere que o processamento eficiente de um texto exige o uso de processos ascendentes e descendentes (Howard, 1985; O'Malley e Chamot, 1990).

1.2.4 A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO ORAL

A decisão de realizar um estudo sobre o desenvolvimento da CO em LE foi feita em função de vários fatores, os quais são designados a seguir. A CO se tornou a pedra fundamental de muitas teorias de aquisição de LE (Asher, 1977; Krashen, 1985). A literatura em aquisição de LE está cada vez mais reconhecendo o papel central da CO (Rubin, 1994; Oxford, 1993). Feyten (1991) afirma que mais de 45% do tempo total dedicado à comunicação é usado em CO, sendo que a fala ocupa 30%. Rankin (1952) investigou a frequência do uso da CO na vida de adultos comuns e descobriu que os adultos passam 42,1% do total de seu tempo de comunicação verbal empenhados em CO, enquanto 31,9%, 15% e 11% de seu tempo são gastos em fala, leitura e escrita, respectivamente. Estudos sobre interação envolvendo alunos de LE (Krashen, 1998: p. 175-182) mostram que a maior parte do tempo é dedicada à CO. Alunos de LE freqüentemente relatam que CO é uma prática mais difícil do que a leitura (Ur, 1984). CO é a habilidade

lingüística mais usada (Morley, 1999; Scarcella e Oxford, 1992), além de ser a primeira habilidade desenvolvida, precedendo a fala, leitura e escrita (Wolvin e Coakley, 1988). A CO é a habilidade lingüística usada com mais frequência em sala de aula (Ferris, 1998). Gilbert (1988) concluiu que estudantes dedicam de 65% a 90% de seu tempo, desde o jardim-da-infância até o fim do segundo grau à CO. Wolvin e Coakley (1988) concluíram que, dentro ou fora da sala de aula, CO consome mais do tempo que é normalmente dedicado à comunicação do que a produção verbal.

É evidente, portanto, que a CO tem um papel significativo, fundamental até, na vida das pessoas. A CO é ainda muito importante na vida estudantil, uma vez que é usada como meio primário de aprendizagem em todos os estágios da educação.

1.2.5 A COMPREENSÃO ORAL COMO UM PROCESSO ATIVO

No passado, a CO era vista como uma atividade passiva (Morley, 1990; Murphy, 1991). Entretanto, muito teóricos perceberam que a CO não é um processo passivo, mas sim um processo ativo de construção de significados a partir de uma torrente de sons (McDonough, 1999; Murphy, 1991; O'Malley et al., 1989; Purdy, 1997). A CO é, portanto, vista teoricamente como um processo ativo no qual os indivíduos focalizam aspectos selecionados de insumo auditivo, constróem significado a partir de passagens de textos, e relacionam o que ouvem com o conhecimento existente (Underwood, 1989; O'Malley et al., 1989), denotando um

processo de construção de significado a partir de uma corrente de sons. De acordo com Purdy (1997), os ouvintes fazem muito mais do que absorver passivamente as palavras. Existe ainda a tentativa de absorver fatos e sentimentos presentes naquilo que ouvem através da percepção do que o falante diz, como é dito, e o contexto no qual a mensagem está inserida.

Omaggio (1986) se refere à atividade de CO como um processo altamente complexo que exige conhecimento do código lingüístico, habilidades de processo cognitivo, compreensão baseada em esquema e pistas contextuais. É uma habilidade de resolução de problemas que envolve a formação de hipóteses, inferências, e a resolução de ambigüidades e incertezas no insumo para estabelecer significados.

Byrnes (1984) afirma que a CO exige uma conexão entre todos os tipos de conhecimento. Componentes fonológicos, léxicos, sintáticos, semânticos e de estrutura textual, são todos necessários.

Vogely (1995: p. 41) vai além da questão da compreensão ao salientar o processo de construção de significado em (...) *relações multi-dimensionais entre o aluno e todas as influências internas e externas e os elementos intrínsecos e extrínsecos envolvidos na realidade do aluno*⁹. Flavell (1977) estabelece que estes elementos incluem conhecimento cognitivo e metacognitivo.

⁹ No original: (...) *multidimensional relationships between the learner and all of the internal and external influences and the intrinsic and extrinsic elements involved in that learner's reality.*

Além da competência gramatical, outros tipos de conhecimento são utilizados no processo de CO. Um deles é a competência sociocultural, que se refere ao grau de familiaridade do ouvinte com o contexto sociocultural da mensagem, assim como as expectativas sociais e culturais dos falantes nativos de LE. Outro conhecimento importante é a competência estratégica, que se refere à habilidade do ouvinte em adivinhar palavras não familiares e de usar estratégias que compensem a falta de conhecimento. E, finalmente, a competência discursiva, que se refere à habilidade do ouvinte em usar recursos de coesão para ligar significados entre sentenças e a habilidade de reconhecer como a coerência é usada para manter a unidade da mensagem (Underwood, 1989; Scarcella e Oxford, 1992).

Resumindo, a CO é um processo ativo de dar significado aos sons da fala. Quando o ouvinte desempenha várias tarefas no processo de compreensão, ele tem de se apoiar em vários tipos de conhecimento, como o conhecimento gramatical, o sociocultural e o estratégico.

1.2.6 COMPREENSÃO ORAL E COMPREENSÃO DE LEITURA

Omaggio (1986) compara CO e Compreensão Escrita (doravante CE), analisando inicialmente as diferenças entre o discurso falado e o discurso escrito. Entre os vários tópicos mencionados, vale ressaltar alguns pontos importantes para nosso estudo:



1. Enquanto a unidade organizacional do discurso escrito é a sentença, a do discurso falado é a cláusula (Richards, 1983; Omaggio, 1986);
2. No discurso escrito, as convenções gramaticais da língua são observadas, enquanto que, na fala, são encontradas formas não gramaticais, assim como formas reduzidas;
3. Pausas, hesitações e correções fazem parte do discurso falado, enquanto que em um discurso bem escrito, as sentenças fluem seguindo uma seqüência lógica (Omaggio Hadley, 1993; Richards, 1983; Scarcella e Oxford, 1992; Ur, 1984);
4. Uma vez que a escrita tende a ser planejada e organizada, a coerência se mostra mais presente, enquanto que em um discurso falado, geralmente não planejado, ocorrem mudanças de tópico derivadas da construção cooperativa do discurso (Richards, 1983; Omaggio, 1986)
5. O material escrito pode ser relido se não for compreendido imediatamente. Por outro lado, a linguagem falada precisa ser compreendida de forma instantânea, especialmente quando a mensagem não pode ser repetida.

Os contrastes entre língua oral e escrita tornam-se mais complexos ao se considerar a variedade de tipos de textos que podem ser encontrados em forma de discurso oral ou escrito, tornando-se clara a afirmação que “a compreensão bem-sucedida” irá depender dos *propósitos* para os quais o indivíduo estiver ouvindo ou lendo (Omaggio, op. cit.). Além disso, tanto a CO quanto a CE, são processos cognitivos que exigem dos ouvintes e leitores quatro competências lingüísticas

para compreender a mensagem: competência gramatical, competência sociolingüística, competência de discurso e competência estratégica (Canale, 1983).

Pode-se concluir finalmente que, apesar de semelhanças encontradas entre alguns aspectos de CO e CE, a natureza do discurso é diferente, uma vez que um é de língua falada, e o outro, de língua escrita.

1.2.7 TAREFAS PARA COMPREENSÃO ORAL

As abordagens relacionadas às atividades de CO em sala de aula tipicamente envolvem uma seqüência de tarefas resumidas por Underwood (1989), envolvendo tarefas de pré-CO, as próprias tarefas de CO, e as tarefas de pós-CO:

a) *Tarefas de pré-CO*: são as tarefas ou atividades que precedem a passagem a ser ouvida e que têm o objetivo de preparar os alunos, além de oferecer-lhes a informação necessária para que o conteúdo do texto seja compreendido (Vandergrift, 1997). Uma vez que existem muito poucas ocasiões onde as pessoas ouvem sem ter idéia alguma do que esperam ouvir, seria injusto “atirar” os alunos diretamente na tarefa, mesmo quando a CO estiver sendo testada e não ensinada, já que isso dificultaria o uso natural de habilidades de CO, ou seja, de associar o que é ouvido ao que esperam ouvir (Underwood, 1989). Portanto, antes de ouvir, os alunos devem estar “sintonizados” para que saibam o que esperar. Entre as tarefas de pré-CO mais usadas, Underwood menciona:

- leitura de algo relevante;

- atenção às ilustrações;
- exercícios escritos;
- discussão do tópico ou situação;
- sessão de perguntas e respostas;
- leitura e compreensão do enunciado e/ou de instruções para realizar a tarefa.

Cada uma das atividades mencionadas acima ajuda o aluno a manter o foco no tópico ao restringir o que o aluno espera ouvir, além de ativar conhecimento anterior relevante e aspectos de LE já conhecidos. É bem provável que neste tipo de atividade, o aluno use as palavras que em breve ouvirá no texto.

O trabalho de Pré-CO serve não apenas para auxiliar a CO, mas também para motivar os alunos a ouvir (Underwood, op. cit.).

b) *Tarefas de CO:* estas tarefas precisam refletir a natureza do texto e ambos (tarefa e texto) precisam refletir os interesses do ouvinte. As tarefas precisam ser realizáveis, uma vez que a resposta externa à uma tarefa é a ação exigida do ouvinte, embora a resposta interna que a acompanha precisa ser a mesma que o ouvinte produziria na vida real, ou seja, entender os significados essenciais do texto. O objetivo das tarefas de CO é ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de tirar mensagens da LE. As boas atividades de CO ajudam os alunos a encontrarem seu direcionamento no texto e a se basearem nas expectativas surgidas em atividades de Pré-CO. Estas atividades devem despertar o interesse do aluno, sendo que o nível de dificuldade pode ser ajustado pela quantidade de apoio



ou ajuda oferecidos, o que pode ser feito no estágio de Pré-CO ou durante a própria atividade.

c) *Tarefas de Pós-CO*: estas tarefas envolvem o trabalho relacionado a um texto de CO em particular, realizado após o término da atividade de CO. Algumas destas atividades são extensões do trabalho feito no período de pré-CO e do trabalho realizado durante as atividades de CO, enquanto que outras podem se relacionar apenas vagamente ao texto em si. Durante muito tempo, as atividades mais comuns eram de perguntas de múltipla escolha ou perguntas abertas a respeito do texto. Muitos testes de CO são baseados nestes formatos, sendo portanto importante para os alunos praticarem estas formas de exercícios. Existem porém outros objetivos no trabalho de Pós-CO que podem ser de maior relevância e com os quais muitos alunos podem se identificar, sendo então importante que os professores de todos os níveis os considerem. Entre estes objetivos podemos salientar:

- Checar se os alunos compreenderam o que precisavam compreender e se completaram as tarefas de CO com sucesso.
- Refletir porque alguns alunos não compreenderam ou perderam partes da mensagem.
- Dar aos alunos a oportunidade de considerar as atitudes e comportamento dos falantes do texto de CO.
- Expandir o tópico ou linguagem do texto de CO, e talvez transferir o que foi aprendido para um outro contexto.

- E, finalmente, devemos considerar que algumas atividades realizadas após os alunos terem ouvido um texto são na verdade o objetivo principal da lição, e a atividade de CO é nada mais do que uma introdução ou estímulo ao trabalho planejado.

1.3 COMPREENSÃO ORAL E APRENDIZAGEM DE LE

Compreensão Oral tornou-se a pedra fundamental de muitas teorias de aquisição de LE e de ensino que se concentram nos níveis iniciais de proficiência em LE (por exemplo, Asher 1969; James, 1984; Krashen, Terrell, Ehrman, e Herzog, 1984; Winitz, 1978). O principal entendimento dessas teorias é que a aquisição da linguagem é um processo implícito no qual leis lingüísticas são internalizadas por exposição intensa à textos autênticos (Postovsky, 1974; Winitz, 1978) e, em particular, ao insumo compreensível, que oferece um desafio modesto ao aluno (Krashen, 1980). O enfoque dessas teorias é exclusivamente no insumo facilitado oferecido pelo professor, e não em como o aluno processaria este insumo (O'Malley, Chamot e Küpper, 1989). Procura-se justificar a pouca atenção ao processo consciente do aluno durante o ensino com o fato da aquisição lingüística ser um processo implícito (Brown, 1984). Este enfoque direcionado exclusivamente ao comportamento do professor é limitado por uma falha em entender estratégias deliberadas do aluno para compreender textos em LE, para processar novas informações, e para aprender e reter conceitos relacionados à linguagem e conteúdo acadêmico (O'Malley, Chamot e Küpper, 1989).



Apesar de uma certa conscientização a respeito da importância da CO em LE ter surgido no fim da década de 1960 (Morley, 1990), pouca pesquisa direta tem sido realizada para elucidar o que os ouvintes realmente fazem ao ouvir textos em ambientes acadêmicos (Richards, 1983), ou durante o processo de realizar tarefas de CO em LE. Apesar da importância do ensino de CO na sala de aula de LE haver alcançado uma posição mais destacada com o implemento de atividades de CO em livros texto (Rubin, 1994), esta ainda é uma atividade que recebe pouca atenção na maioria dos programas de ensino de LE, que enfatizam atividades de leitura e escrita (Ferris, 1998).

É preciso enfatizar que não se pode presumir que a CO, assim como a CE, se desenvolvam “naturalmente”, sem orientações de um instrutor: os processos envolvidos em compreensão de linguagem precisam ser ensinados ativamente para que os alunos atinjam níveis de proficiência considerados excelentes (Omaggio, 1986).

1.3.1 INSUMO COMPREENSÍVEL

Em situações comunicativas, falantes nativos de inglês geralmente ajustam ou modificam seu discurso para torná-lo mais compreensível para falantes não-nativos (Krashen, 1981; Long, 1983a). Isto se deve à crença que a mera exposição ao insumo em LE não garante a compreensão e insumo absorvido da informação em LE; os alunos precisam de insumo compreensível (muitas vezes ‘modificado’) para que a compreensão e aquisição em LE ocorra” (Chiang e Dunkel, 1992), ou

seja, insumo que ofereça desafios modestos para o ouvinte (Krashen, 1980). Em sala de aula, estas teorias implicam em insumo modificado pelo professor, o qual promoverá a compreensão, que por sua vez promoverá a aquisição (Long, 1985). No estágio inicial, o professor pode tornar o insumo compreensível por meio de mímica, símbolos visuais, ou figuras. Os falantes podem se utilizar de paráfrase, repetição de pontos importantes, ou mímica de significados para demonstrar significados e tornar o insumo mais fácil de ser compreendido (Pica, 1994).

Entre aqueles que tentaram identificar o que torna o insumo compreensível para os alunos temos Chaudron (1983, 1985), Krashen (1980, 1982, 1983, 1985) e Long (1985). Um dos tipos de insumo compreensível é a fala usada por falantes nativos ao se dirigirem a falantes não-nativos, que é chamada de fala estrangeira. Este tipo de insumo é modificado ou simplificado através de repetição e paráfrase de palavras, frases ou orações; vocabulário restrito a itens comuns ou familiares; e redução na complexidade e tamanho das sentenças através de remoção de orações subordinadas. A fala da mãe para a criança na aquisição de L1 e a fala do professor na aprendizagem de LE também fornecem insumo ideal que é facilmente compreendido pelos alunos.

A linguagem a qual o aluno é exposto inicialmente deve ser interessante e relevante. A linguagem também deve ser significativa e compreensível (Chiang e Dunkel, 1992; Krashen, 1998; Richard-Amato, 1996). Além disso, o insumo deve estar ao nível do desenvolvimento do aluno (Krashen, 1982; Omaggio Hadley, 1993; Richard-Amato, 1996). Entretanto, Krashen (1981, 1985) afirma que os alunos entendem LE que contenha estruturas que estejam um pouco além do seu

nível de competência. Portanto, para haver desenvolvimento na aprendizagem de LE, os alunos precisam ser expostos a linguagem que seja não apenas significativa e compreensível, mas também relevante para o seu nível de competência.

1.3.1.1 A HIPÓTESE DO INSUMO DE KRASHEN

A Hipótese do Insumo de Krashen ou a Hipótese da Compreensão mantém que o insumo deve ser compreendido pelo aluno para ajudar no processo de aquisição (Krashen, 1998). Insumo compreendido é a fonte principal de aquisição da gramática e do vocabulário da LE. Krashen ainda afirma que os alunos começam a produzir LE naturalmente quando recebem exposição suficiente a insumo compreensível (Omaggio Hadley, 1993). De acordo com a hipótese do insumo, o insumo compreensível deve estar próximo do nível de desenvolvimento do aluno, i , mas então deve se estender além disso para incluir conceitos e estruturas que o aluno ainda não adquiriu, mas que está pronto a adquirir, $i + 1$ (Krashen, 1985, 1991; Richard-Amato, 1996).

Krashen afirma que os alunos irão entender estruturas ainda não adquiridas por meio de pistas contextuais contidas na mensagem ou por meio de pistas paralingüísticas. O conhecimento de mundo dos alunos assim como sua competência lingüística previamente adquirida também os ajudam a entender a mensagem. Como resultado de sua maior experiência e maior conhecimento de mundo, alunos mais velhos obterão mais insumo compreensível, pois o insumo que ouvem se torna ainda mais compreensível com essa ajuda (Krashen, 1985).

Se a CO for usada como meio principal de instrução em LE, é necessário que os alunos recebam o máximo de insumo compreensível (Joiner, 1984). Métodos como Resposta Física Total de Asher, Abordagem Natural de Terrell e a Sugestopédia de Lozanov mostraram ser significativamente melhores que as abordagens tradicionais. Estes métodos têm uma característica principal em comum: todos eles fornecem grande quantidade de insumo compreensível na sala de aula de LE (Krashen, 1985).

De acordo com Krashen, o objetivo do ensino de LE é trazer os alunos ao ponto de serem capazes de usar LE fora da sala de aula, na comunicação com falantes nativos. Krashen acredita que, ao atingir este nível de competência, o aluno será capaz de continuar a aperfeiçoar suas habilidades lingüísticas a partir do insumo compreensível recebido fora da sala de aula (em caso de L2).

1.3.2 MATURIDADE E APRENDIZAGEM DE LE

Alunos adultos possuem algumas características que são inerentes ao estágio de maturidade que alcançaram. Ser capaz de dirigir a própria vida, tomar decisões e sofrer as conseqüências destas decisões são pontos importantes. Sua personalidade foi definida pelas experiências que sofreram. A aprendizagem que não utiliza esta experiência, ou que a minimiza, pode resultar em rejeição por parte dos alunos (Knowles, 1975). Ao tomar a decisão de aprender, o aluno adulto é motivado ou impelido pelo seu papel na sociedade, e, portanto, espera que sua experiência educacional forneça soluções imediatas às necessidades que os

levaram de volta à escola. Ao adotar uma abordagem centralizada em solução de problemas, evidencia-se o fato de sua perspectiva de tempo haver mudado de uma aplicação de conhecimento posterior para sua aplicação imediata (Wenden, 1987).

1.3.3 O PAPEL DO CONHECIMENTO DE BASE NA APRENDIZAGEM DE LE

Compreender palavras, frases e textos completos envolve mais do que apenas o conhecimento lingüístico do ouvinte. A CO envolve também o conhecimento de base. No processo de CO de LE, pelo menos três tipos de conhecimento de base são potencialmente ativados (Omaggio, 1986; Smith, 1971):

1. Informação lingüística;
2. Conhecimento de mundo, incluindo o conjunto de conceitos e expectativas baseados em experiência prévia;
3. Conhecimento de estrutura de discurso, ou como vários tipos de discursos autênticos (ex: diálogos, fábulas, discursos políticos, anúncios de rádio, etc.) são organizados.

Omaggio acredita que a CO bem sucedida implica ativar os tipos 2 e 3 de conhecimento, especialmente para os alunos em níveis iniciante e intermediário. Coady (1979) enfatiza que o conhecimento de base ajudaria os ouvintes destes níveis a extrair mais informação do texto, aumentando sua compreensão e enriquecendo a experiência de aprendizagem. Entretanto, o conhecimento de base inadequado pode levar o ouvinte à má interpretação do material. Pesquisas (Bacon, 1989; Gass, 1997; Gass e Selinker, 1994; Cony, 1990; Rubin, 1994) afirmam que o

conhecimento de base do aluno pode em alguns casos interferir na CO, uma vez que tal conhecimento pode distorcer, ao invés de promover a CO, ao fazer com que o ouvinte "force" o conteúdo de um texto em um roteiro esquemático pré-existente, levando à má-interpretação (Anderson e Lynch, 1988). Mesmo assim, acredita-se que seja mais fácil para os alunos processarem textos cujos tópicos sejam familiares. Para fazer com que a rápida torrente de sons que forma o discurso oral tenha sentido, os alunos geralmente tentam descobrir um esquema geral. Mesmo ao nível da palavra, frase ou sentença, os alunos tentam associar conhecimento prévio com o "ruído" que estão recebendo (Rubin, 1994).

1.3.4 OS PROBLEMAS DA COMPREENSÃO ORAL NA SALA DE INICIANTE

A CO talvez seja a mais crítica dentre as quatro habilidades lingüísticas nos estágios iniciais da aprendizagem de LE (Vandergrift, 1997). A CO é uma habilidade altamente integrativa, e os alunos se encontram em meio a muitos problemas quando iniciam suas tentativas de ouvir uma nova língua (Underwood, 1989). Embora os problemas sejam diversificados e em grande número, nem todos são experimentados por todos os alunos. Não obstante a razão para estes problemas, Underwood salienta a importância de reconhecer as características da língua falada e entender como elas afetam os alunos, para que elas estejam em mente ao se selecionar e usar material e atividades de CO.

Os problemas encontrados pelos alunos na CO podem ser classificados da seguinte maneira:

- a) Falta de controle sobre a velocidade com que os falantes se pronunciam;
- b) Vocabulário limitado do ouvinte;
- c) Não ser capaz de reconhecer “sinais” que indiquem a conexão de várias declarações do falante, introdução de novas idéias, exemplos, etc.;
- d) Problemas de interpretação;
- e) Falta de concentração ou inabilidade de se concentrar;
- f) Hábitos de aprendizagem estabelecidos.

Apesar de todos os problemas encontrados pelos alunos, é preciso ter em mente que é apenas ultrapassando estas preocupações e aceitando riscos na busca da compreensão que será possível preparar os alunos para as experiências de CO que eles terão *fora* da sala de aula. Quando o aluno for capaz de aceitar com maior facilidade as frustrações envolvidas na CO, ele estará mais preparado para se esforçar em adquirir a compreensão pelo menos parcial ou incompleta do que está sendo dito (Forman, 1986).

1.4 AUTONOMIA

1.4.1 PORQUE A AUTONOMIA É DESEJADA ?

Um dos principais objetivos educacionais da pesquisa sobre EA é a autonomia do aluno, o qual se tornaria não apenas mais eficiente na aprendizagem e uso da LE mas também mais capaz de auto-direcionar seus esforços (Wenden, 1987).



A visão do aluno como capaz de desenvolver auto-direcionamento é central no trabalho de Curran (1976), e mostra sua capacidade de transferir para a função de aprendizagem de LE a autonomia que exercem em outros aspectos de suas vidas. A aprendizagem de LE é intensificada quando as necessidades e as experiências do adulto são levadas em consideração na elaboração do currículo e aplicação da metodologia.

A capacidade e o desejo de alcançar autonomia, qualidades presentes no empenho de muitos alunos adultos, devem ser alimentados e desenvolvidos através de uma resposta adequada às suas necessidades educacionais. Isto possibilita aos alunos não só um envolvimento maior na descoberta de soluções para suas necessidades lingüísticas, mas também a melhor utilização das experiências que trazem para a sala de aula.

Em relação ao desenvolvimento da autonomia do aluno, assim como Dota (1997, 59-60), acredito que:

o educador, apoiado na interdisciplinariedade que o ensino de línguas exige (aspectos psicológicos, antropológicos, sociológicos) deve ensinar o aluno a pensar, a refletir sobre questões lingüísticas em suas relações com o extralingüístico. Essa atividade precisa, necessariamente, ser consciente.

Moirand (apud Dota, 1997: p. 63) acredita que seja preciso fazer os alunos adquirirem confiança em si mesmos e em suas próprias capacidades, e é nesse aspecto que o papel do professor e do grupo é fundamental, dentro de uma pedagogia de compreensão que visa, em última análise, à autonomia dos alunos. O professor não mais desempenha o papel de controlador de todo o processo de aprendizagem. Ele agora é um *agente de mudança* - um facilitador da

aprendizagem, cujo papel é ajudar seus alunos a se tornarem mais independentes, mais responsáveis por sua própria aprendizagem. Neste novo papel, os professores se tornam parceiros dos alunos no processo de aprendizagem (Cohen, 1998). Os alunos agora compartilham a responsabilidade pela aprendizagem bem sucedida, tornando-se assim, menos dependentes do professor para preencher suas necessidades individuais. Ao receberem mais responsabilidade, os alunos são convidados a desempenhar maior autonomia, a "aprender a aprender" e a usar LE (Cohen, 1998). Esta mudança tem sido gradual, porém significativa, resultando em menor ênfase aplicada ao professor e ao ensino e maior concentração direcionada aos alunos e à aprendizagem. Uma das conseqüências desta mudança é o enfoque no uso de EA (Lessard-Clouston, 1997; Hismanoglu, 2000), ou seja, como os alunos processam informação nova e que tipos de EA eles utilizam para entender, aprender ou lembrar destas informações. Sendo assim, a aprendizagem será facilitada com a conscientização explícita de EA, com o objetivo de tornar os alunos mais conscientes e eficientes no uso de várias EA durante este processo.

1.4.2 CARACTERÍSTICAS DO ALUNO AUTÔNOMO

Alunos eficientes são aqueles engajados ativamente no processo de aprendizagem:

Alunos eficientes são aqueles capazes de identificar o objetivo de aprendizagem almejado pelo professor. Eles sabem como aprender e como formular seus próprios objetivos de aprendizagem [...] e reestruturar os objetivos do professor para se adequarem às suas próprias necessidades, sempre em mutação. Eles são

capazes de selecionar e implementar EA apropriadas, monitorar seu uso de EA, mudá-las caso necessário, e monitorar a eficiência de sua aprendizagem. Isto é o que significa estar engajado ativamente no processo de aprendizagem: estes são os tipos de decisões que alunos eficientes tomam sobre o seu próprio aprendizado (Dickinson, 1993: p. 1).

Estas são algumas características de um aluno autônomo. É também a descrição de algumas das EA que os alunos podem ser treinados para utilizar.

Dickinson (1993: p. 330) considera autonomia como uma atitude em relação à aprendizagem de línguas que não tem, necessariamente, muitas características externas observáveis. Apesar disso, o aluno autônomo pode apresentar várias características, dentre as quais destacam-se:

- Capacidade de identificar o que está sendo ensinado;
- Capacidade de formular seus próprios objetivos de aprendizagem;
- Selecionar e implementar, geralmente de forma consciente, estratégias de aprendizagem apropriadas;
- Monitorar o uso das estratégias de aprendizagem;
- Monitorar a própria aprendizagem de forma consciente, reconhecendo sua importância.

Dickinson estabelece ainda que o aluno autônomo tem um repertório de estratégias relativamente rico, sendo seguro o suficiente para abandonar aquelas EA que não são eficientes, tentando outras estratégias. Apesar de qualquer aluno saber o que entendeu ou não em uma aula, somente o aluno autônomo faz uma análise mais detalhada dos seus sucessos e fracassos. Autonomia na aprendizagem exige que os alunos se tornem críticos e reflexivos sobre o contexto de sua

aprendizagem. Eles precisam esclarecer, expandir e refinar sua visão sobre o significado da aprendizagem de LE, assim como entender seu(s) propósito(s). Entretanto, mesmo isto não seria suficiente se a reflexão crítica não considerasse o fato de os alunos precisarem acreditar em seu potencial para aprender e para gerenciar sua aprendizagem, e de terem a disposição de assumir um papel de maior responsabilidade no processo. Afinal, alunos de LE não são

meras esponjas adquirindo a nova língua por meio de osmose. São seres que pensam e refletem, que utilizam estratégias mentais de forma consciente em situações de aprendizagem dentro da sala de aula e fora dela (Chamot, 1987: p. 82).

1.4.3 A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LE

Holec (1981) faz uma análise do que o auto-direcionamento na aprendizagem de LE envolve, e cita a necessidade do aluno em:

- fixar objetivos;
- definir conteúdos e progresso;
- selecionar os métodos e técnicas a serem usados;
- monitorar o processo de aprendizagem;
- avaliar o que foi aprendido.

Brookfield (1985) considerou esta abordagem como externa e tecnicista, enfatizando a necessidade de uma abordagem reflexiva, onde o aluno se conscientize dos pressupostos psicológicos e culturais que formam um contexto de comportamento significativo.

Para aprender a ser autônomo, o aluno necessita ter consciência crítica e compreender uma variedade de ações alternativas e os limites destas possíveis escolhas. Além disso, o aluno precisa ter consciência de seu poder pessoal, sua habilidade de fazer escolhas, ter iniciativa e se tornar responsável e ser capaz de influenciar o curso de sua vida.

Holec (1980) também aponta para a importância da reflexão crítica. O aluno que passa de um estado de dependência para independência, precisa não apenas adquirir técnicas relevantes, mas também experimentar uma mudança psicológica em relação à aprendizagem. Preconceitos e crenças de aprender precisam e devem ser (re)examinados, assim como as vantagens e desvantagens da aprendizagem autônoma, e o que ela compreende.

1.4.4 A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E O CONTEXTO EDUCACIONAL

Em nosso contexto social e educacional, onde as mudanças se destacam por sua rapidez e complexidade tecnológica,

(...) a missão do educador de alunos adultos ... é positiva no sentido de ajudar os indivíduos a desenvolver a atitude que aprender é um processo que se estende por toda a vida assim como ajudar a adquirir as habilidades da aprendizagem auto-direcionada (Knowles, 1976: p.23).

Portanto, o propósito tradicional da educação de transmitir conhecimento não é mais adequado, uma vez que o conhecimento adquirido em um período



inicial da vida pode se tornar obsoleto, e conhecimento novo pode trazer mudanças que afetariam adultos em suas vidas profissionais e pessoais (Wenden, 1987).

Torna-se, então, imperativo que os alunos adultos sejam orientados em direção a desenvolver habilidades que possibilitem a continuidade de sua aprendizagem por conta própria, ao deixarem o ambiente formal de experiência educacional, para que possam se adaptar e responder às mudanças.

Parafraseando Knowles (op. cit.), deve ser dada atenção ao fato de ser preciso ajudar os alunos a se conscientizarem da necessidade de continuar a aprender LE sozinhos ao deixarem a sala de aula, assim como ensinar as habilidades que eles necessitarão para fazê-lo.

Uma vez apresentado o arcabouço teórico, vamos agora iniciar o capítulo relacionado à metodologia da pesquisa.



CAPÍTULO 2

METODOLOGIA



Este capítulo descreve a metodologia utilizada para o presente estudo e os passos executados para a formalização da pesquisa realizada em um contexto universitário noturno, com 12 alunos voluntários do Curso de Letras com Bacharelado em Tradutor e Intérprete, participantes de um curso de extensão de inglês na própria instituição. Os procedimentos para a seleção dos participantes, a coleta de dados, assim como a análise dos dados, também são discutidos.

2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, com características de um estudo intervencionista, *pesquisa que envolve alguma tentativa de melhorar o desempenho dos alunos* (Brown et al., 1983). Um dos seus propósitos é desenvolver e avaliar a teoria cognitiva com a crença que,

Se nós entendemos os processos cognitivos e mecanismo de aprendizagem envolvidos em algum domínio e alguma coisa sobre diferenças de desenvolvimento, nós devemos estar em uma boa posição para ensinar alguém a desempenhar de forma mais eficiente (Brown et al., 1983: p. 141).

McDonough e McDonough (1997) acreditam que na pesquisa intervencionista, controles e compensações estão incluídos, através do uso de métodos aleatórios, de medidas cuidadosas para variáveis de intervenção e da aderência rígida ao procedimento, que permitam conclusões não ambíguas. Ainda para estes autores, na pesquisa qualitativa, o significado de um achado seria uma questão de revelar o universal e o genérico através da comparação de conjuntos de dados que

sejam tão completos quanto possível. Entretanto, não podemos nos esquecer das limitações tanto do método qualitativo quanto do método quantitativo. A combinação dos dois métodos traz a vantagem de estudos mais completos, onde não apenas o produto, mas também o processo de ensino/aprendizagem, são devidamente avaliados:

A pesquisa qualitativa utiliza vários meios para coletar dados. Geralmente, vários métodos diferentes são usados em um mesmo estudo para compilar uma imagem mais completa da atividade ou evento descrito. Como os dados são coletados através de diferentes meios, tais como observação, gravação, questionários, entrevistas, anotações de campo, entre outros, a pesquisa qualitativa pode oferecer "insights" não disponíveis em metodologias de pesquisa que dependem de uma única abordagem, tais como um experimento ou teste. O uso de uma variedade de métodos de coleta de dados também facilita a validação e triangulação (Seliger e Shohamy, 1995: p.122).

O refinamento da técnica de protocolos verbais e os diários dos alunos (registros de suas intravisiões ou "insights" de inferências sobre sua aprendizagem) na pesquisa de natureza qualitativa,

além de representarem uma direção nova quanto à metodologia de lingüística aplicada, representam também uma nova direção quanto ao processo (em contraposição ao produto de, por exemplo, testes objetivos) de ensino/aprendizagem de línguas (Cohen, 1989).

Um fator relevante na metodologia utilizada neste estudo é a importância dada à análise dos protocolos verbais, entrevistas e diários dos alunos, centralizando o foco na análise do processo, e utilizando o produto (os resultados dos testes e questionários SILL) como dados comprobatórios dos procedimentos estratégicos (ou não-estratégicos) utilizados pelos participantes.

ESTÁGIOS DO ESTUDO

A metodologia adotada no estudo envolve cinco atividades básicas, em três estágios distintos, que passo a descrever.

ATIVIDADES BÁSICAS

1. Elaboração de um curso de extensão universitário.
2. Escolha dos participantes.
3. Preparação dos instrumentos para coleta de dados.
4. Seleção dos participantes para os diários individuais e para as entrevistas estruturadas.
5. Elaboração de uma Taxonomia de Estratégias de Aprendizagem.

OS TRÊS ESTÁGIOS DO ESTUDO

Primeiro Estágio

O primeiro estágio do estudo consistiu no mapeamento e na análise das possíveis estratégias utilizadas pelos alunos por meio de entrevistas semi-estruturadas, questionários, diários individuais e o questionário SILL, sendo estes seguidos pela análise quantitativa dos resultados dos testes aplicados e análise do nível de conscientização dos alunos sobre as operações mentais envolvidas no processo ensino/aprendizagem da LE e sua capacidade de se expressar claramente sobre elas. Também foram analisados os níveis de motivação dos alunos, além de definidos os principais interesses lingüísticos destes alunos.



Segundo Estágio

No segundo estágio do estudo, realizamos o trabalho de conscientização de uma Taxonomia de Estratégias, composta por 10 (dez) estratégias que poderiam vir a ser utilizadas pelos participantes do estudo, quando da aprendizagem de LE. Apesar da taxonomia trazer exemplos ilustrativos sobre cada uma das estratégias para que os alunos pudessem entender melhor como fazer uso das mesmas (anexo 04), foi realizado um trabalho de conscientização do uso das estratégias em todas as aulas do segundo estágio do curso. O objetivo foi justamente proporcionar aos alunos a oportunidade de fazerem uso de determinadas estratégias. Os resultados obtidos através da coleta de dados (ver Quadro 1. Coleta de Dados) foram submetidos a análises quantitativas e qualitativas.

Terceiro Estágio

No terceiro e último estágio do estudo, foi investigado o efeito do uso das estratégias pelos participantes e até que ponto o fator idade poderia ter influenciado o uso eficiente e a opção por (determinadas) EA. Esta investigação foi realizada através da análise de protocolos verbais, entrevistas, testes, além de uma nova aplicação do questionário SILL, comparando os dados obtidos entre os quatro participantes mais jovens (Subgrupo A) e os quatro participantes mais velhos (Subgrupo B).



2.2 ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Os critérios adotados para a seleção dos alunos participantes da pesquisa foram:

1. Academicamente, os alunos participantes deveriam estar matriculados no Curso de Letras.
2. Os alunos não deveriam estar matriculados em nenhum outro curso que oferecesse aulas de inglês além do curso de Letras durante todo o período do estudo.
3. Os alunos não deveriam ter passado nenhum período de tempo em países nos quais a LE é falada.

Estes critérios serviram para assegurar que os participantes haviam recebido o mínimo de instrução em LE, e que tinham experiência considerada mínima com LE.

No início da primeira aula de cada turma do Curso de Inglês Básico 1, a professora-pesquisadora (doravante PP) informou aos alunos sobre os procedimentos básicos do estudo. Os alunos tomaram conhecimento a respeito de sua participação na pesquisa, a qual envolveria presença regular às aulas, entrevistas gravadas em áudio, diários e alguns questionários. Todos os alunos concordaram em participar e se mostraram interessados. Para ter certeza que o desempenho dos alunos não seria influenciado pelos objetivos do estudo, a PP não explicou o propósito da pesquisa para os alunos. Os dados demográficos dos alunos participantes são detalhados no item Coleta de Dados.

2.3 Coleta de Dados

De cada um dos alunos participantes foram coletados os seguintes materiais: um questionário para obter dados pessoais e para avaliar o interesse e motivação dos alunos, 4 (quatro) testes de compreensão oral, entrevistas semi-estruturadas e diários, questionário de auto-avaliação, fichários sobre uso das EA em sala de aula, além do questionário SILL, na versão "Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira" - Strategy Inventory for Foreign Language Learning, de Oxford (1989) - aplicado no 1º estágio e reaplicado no 3º estágio do curso. Estes dados foram classificados como Dados Primários (DP) e Dados Comprobatórios (DC), os quais comprovariam os resultados dos DP. Havia interesse em saber se os participantes apresentariam melhora em seu desempenho no 3º estágio do curso, quando as EA seriam apresentadas, praticadas e hipoteticamente utilizadas. Os resultados dos testes do 3º estágio seriam comparados com os resultados obtidos nos testes realizados no 1º estágio, e estes resultados analisados em função de todos os outros dados obtidos.

As entrevistas ocorreram no final do primeiro estágio do curso, e durante o segundo e terceiro estágios. O propósito de todas as entrevistas realizadas era obter informações sobre o grau de satisfação dos alunos com o curso, suas maiores dificuldades e a maneira como estavam lidando com elas, sempre



procurando encontrar menções a possíveis EA utilizadas pelos alunos, assim como a habilidade pela qual eles demonstrassem maior interesse.

As entrevistas realizadas no segundo e terceiro estágios do curso foram feitas para obter percepções e reflexões dos alunos a respeito das ECO praticadas em sala de aula, o uso das mesmas e sua relação com o desempenho nas atividades de CO. Para obter todo o contexto das entrevistas e evitar perda de informações, a PP pediu permissão para gravar as entrevistas em áudio, as quais foram posteriormente transcritas. As entrevistas tiveram a duração de quinze minutos, em média, para cada aluno.

O questionário SILL foi ministrado em dois momentos: durante o primeiro estágio e ao final do terceiro estágio do curso. O propósito da utilização do questionário SILL foi, inicialmente, avaliar possíveis usos de EA, descobrir quais as EA usadas com maior frequência e, ao final do curso, verificar possíveis mudanças dos alunos em relação ao uso de EA.

O questionário sobre motivação e interesse foi realizado no início do curso, buscando coletar dados sobre o aluno que pudessem direcionar o planejamento do curso, destinados a atender às suas necessidades.

O questionário de auto-avaliação forneceu dados relacionados à auto-percepção dos alunos de sua habilidade em CO e para determinar o progresso dos alunos, baseado em seus relatos sobre CO.

Os diários buscaram coletar percepções e reflexões que fizessem parte da cultura de aprender do aluno, assim como sua receptividade das atividades realizadas em sala de aula.



Os relatos nos procedimentos de protocolo verbal buscaram identificar todas as possíveis EA utilizadas pelos alunos durante a realização de atividades de CO, e foram realizados durante todo o segundo e terceiro estágios do curso. Com estes relatos foi possível traçar um perfil do uso de ECO para cada aluno participante do estudo.

Os testes, ministrados no decorrer de todo o curso, possibilitaram a análise quantitativa do desempenho dos alunos.

Os fichários sobre EA foram preenchidos pelos alunos durante cinco aulas seguidas no final do primeiro estágio do curso, buscando checar quantas vezes o aluno usava determinadas EA. Uma tabela de preenchimento rápido e prático foi destinada a cada aluno.

Acreditando na importância da inclusão do lado afetivo do aluno para complementar um sistema de EA, e parafraseando Oxford, para quem o aluno de LE não é apenas uma máquina cognitiva e metacognitiva, mas uma pessoa completa, esta pesquisa segue o sistema de EA definido por Oxford (1994), no qual também existem estratégias afetivas e sociais, baseadas no estilo de aprendizagem individual, uso corrente de EA e objetivos específicos do aluno de LE.

Vale ressaltar que os testes utilizados para a pesquisa foram extraídos do livro adotado para o curso (English File One). As perguntas elaboradas para as entrevistas semi-estruturadas tiveram o propósito de fornecer informações que complementassem e fundamentassem os dados obtidos através dos testes,



questionários e diários dos participantes. Os diários buscaram coletar dados destinados a obter uma visão mais holística destes participantes.

Oxford (1985b) adverte que quase todos os pesquisadores que comentaram sobre instrumentos de avaliação de uso de EA indicaram que os instrumentos de observação e técnicas relacionadas, como gravação em vídeo, pouco ajudam na investigação do uso de estratégias de aprendizagem (Rubin, 1981; Cohen e Aphek, 1981 apud Oxford, 1985b; Hosenfeld, 1976; O'Malley, Russo, Chamot, Stewner-Manzanares e Kupper, 1983; Naiman et al. 1978). A maioria desses pesquisadores acredita que auto-relatos dos próprios alunos (diários, entrevistas, questionários e protocolos verbais) sejam mais apurados e úteis do que a observação (Nyikos e Oxford, 1993; Oxford, 1990b). Rubin (1981) sugere que as observações não são particularmente eficientes porque os professores tendem a focalizar respostas corretas e não o *processo* pelo qual as respostas são obtidas. Ao examinar a literatura referente às EA identificadas e descritas por alunos de LE, nota-se que muitas são atividades mentais com pouco comportamento externo, e portanto, não-observáveis (Wenden, 1987; Rubin, 1981; Brown e Palinscar, 1982; Cohen, 1984). Naiman et al. (1978) e Oxford e Nyikos (1989) concluíram que muito poucas EA são demonstradas abertamente em sala de aula (ex.: cooperação com colegas e tomar notas) e que apenas por intermédio de entrevistas poderiam ter acesso às técnicas invisíveis aos observadores (ex.: criar imagens mentais, ensaiar em silêncio, planejar para uma tarefa lingüística, auto-avaliação e análise de expressões).

FONTE DOS DADOS

Quadro 1. Coleta de Dados

Estágios do Curso	Tipos de Dados Coletados
1º Estágio Turma 1 (abril à junho) Turma 2 (maio à junho)	a. Questionários - histórico / motivação – interesse (DC) b. Diários alunos / professor-pesquisador (DP) c. Testes (DP) d. Entrevistas (DP) e. SILL (DC)
2º Estágio Turmas 1 e 2 (agosto e setembro)	a. Diários alunos / professor-pesquisador (DP) b. Testes (DP) c. Fichário sobre estratégias de aprendizagem (DP) d. Questionário de auto-avaliação (DC)
3º Estágio Turma 1 (outubro e novembro) Turma 2 (outubro à dezembro)	a. Protocolos verbais (DP) b. Testes (DP) c. Entrevistas (DC) d. Questionário de revisão das ECO (DC) e. SILL (DC)

- DC = Dados Comprobatórios
- DP = Dados Primários

2.3.1 Dados Demográficos

O estudo envolveu 12 (doze) participantes voluntários. Eram todos alunos iniciantes de um curso de extensão universitário de inglês de nível básico, destinado ao desenvolvimento das quatro habilidades (leitura, compreensão oral, escrita e conversação). Os alunos foram considerados de nível iniciante por apresentarem pouca ou nenhuma proficiência em inglês e terem necessidade de aulas de língua inglesa a um nível considerado básico ao se analisar os planos de ensino das disciplinas Língua Inglesa I e Língua Inglesa II ministradas no Curso de

Letras. O curso é oferecido por uma universidade particular localizada na região Centro-Oeste do país, através da Coordenação do Curso de Letras e de uma Fundação da instituição. Evitou-se alunos que estivessem cursando algum outro curso de inglês, além das aulas ministradas no Curso de Letras, para que a PP tivesse maior segurança ao relacionar os "acertos" nos testes ministrados com o uso das estratégias, no 2º e 3º estágios do curso.

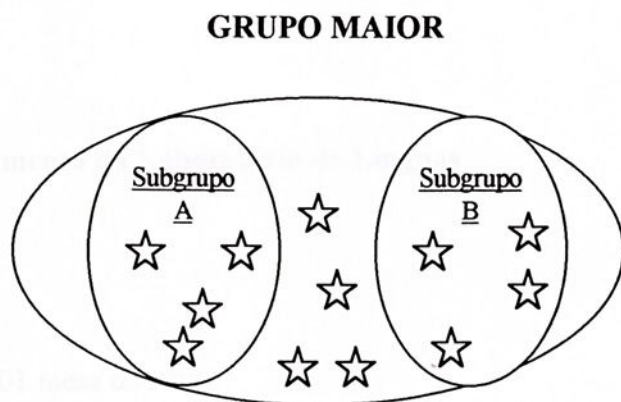
Os participantes foram ainda classificados em dois subgrupos, de acordo com as faixas etárias delimitadas na pesquisa, e com o fato de já haverem estudado inglês em curso de idiomas em alguma fase de suas vidas. A idade média dos alunos do Subgrupo A era de 20,5 anos, com o máximo de 22 anos e o mínimo de 19 anos. A idade média dos alunos do Subgrupo B era de 39 anos, sendo o máximo de 42 anos e o mínimo de 36 anos. Todos os alunos envolvidos no estudo eram falso iniciantes, isto é, todos já haviam tido um contato inicial com LE, embora para a maioria destes alunos este contato significasse apenas 2 (duas) aulas semanais de Língua Inglesa iniciadas há apenas dois meses no Curso de Letras, além das aulas de inglês no ensino fundamental e ensino médio. Os outros alunos envolvidos haviam estudado em cursos particulares de idioma por um período de no mínimo seis meses e no máximo dois anos, no mínimo seis anos antes do início deste estudo. Durante o estudo, nenhum aluno estava estudando em curso particular ou tendo qualquer outro tipo de aulas de inglês além das aulas ministradas no Curso de Letras e no Curso de Extensão. Nenhum deles havia concluído um curso particular anteriormente.



Os dados demográficos obtidos no questionário para análise do contexto de realização do curso (anexo 12), estão apresentados na tabela 03 (p. 205). Os nomes dos participantes foram substituídos pelas sílabas iniciais de seus nomes para garantir seu anonimato. Os dados revelaram que o Grupo Maior de participantes era bastante homogêneo, com exceção do fator idade.

Figura 1 : Diagrama explicativo do Grupo Maior e Subgrupos A e B

Grupo Maior = Conjunto de todos os alunos



2.4 AMBIENTE DE SALA DE AULA

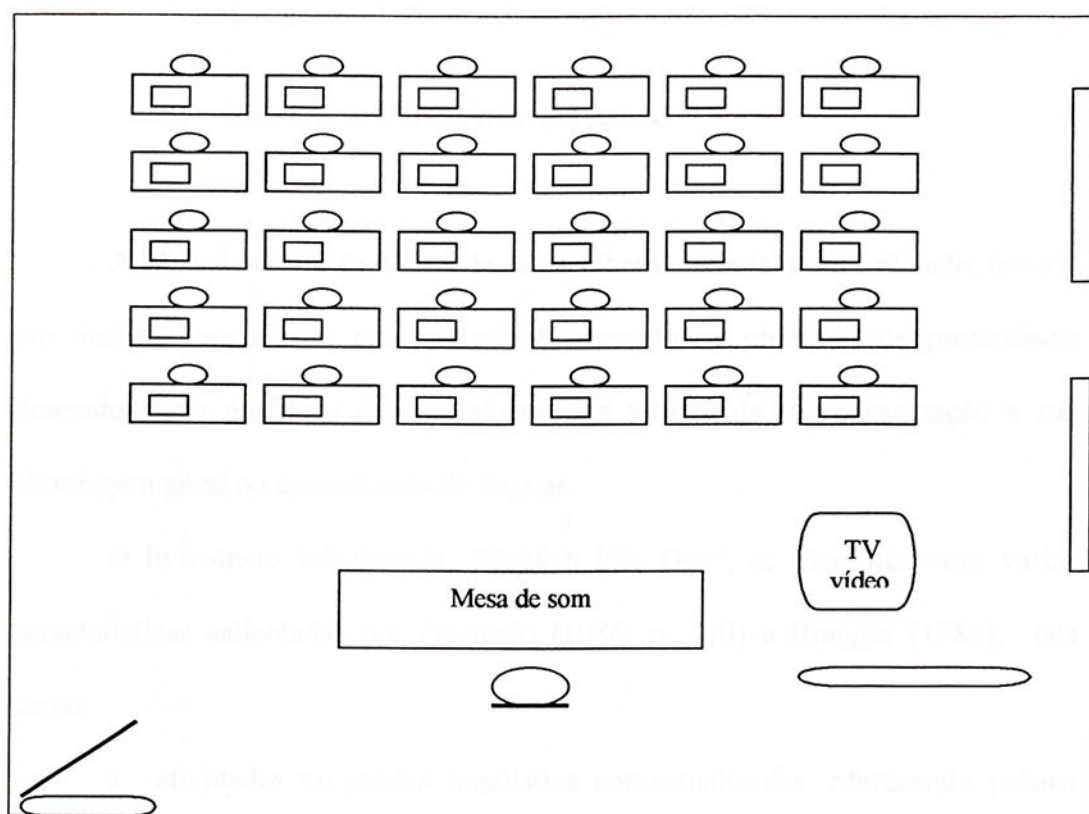
O ambiente designado para o desenvolvimento do Curso de Extensão no qual foi realizado este estudo foi o Laboratório de Línguas da instituição universitária. A sala do laboratório está localizada no 3º andar de um prédio de quatro andares da universidade. A figura 1 mostra a disposição dos móveis e equipamentos do laboratório. A PP posicionava-se na mesa de controle de som

durante os exercícios de CO, e em pé, frente à sala, durante os outros tipos de exercícios que faziam parte da aula. Os alunos geralmente sentavam-se em lugares não especificados, dependendo da disponibilidade de lugares e da preferência dos que chegavam primeiro. Como o assento da PP apresentava um desnível em relação ao restante da sala, era possível observar todos os alunos e todas as atividades em sala de aula. O laboratório possui 30 (trinta) cabinas de som, todas conectadas à mesa de som principal, e posicionadas conforme ilustra a figura 1. Todo o equipamento do Laboratório de Línguas encontra-se relacionado a seguir:

Equipamento do Laboratório de Línguas

1. 01 mesa de som
2. 30 cabinas de som
3. 30 gravadores com fones de ouvido e microfones
4. 01 quadro branco
5. 01 televisor 29"
6. 01 vídeo cassete

Figura 02. Laboratório de Línguas



Os alunos assistiram às aulas do Curso de Extensão Inglês Básico 1 divididos em duas turmas, com aulas ministradas em dois horários diferentes. A turma 1 (um) assistiu aulas às terças e quintas-feiras, tendo a duração de 50 (cinquenta) minutos cada aula, das 18:00 às 18:50. A turma 2 (dois) assistiu aulas ministradas aos sábados, com a duração de uma hora e quarenta minutos, das 9:00 às 10:40. A carga horária total de cada curso compreendeu 58 (cinquenta e oito) horas para a turma 1 (um) e para a turma 2 (dois).

2.5 PRÁTICAS DE SALA DE AULA

2.5.1 MATERIAL UTILIZADO NAS AULAS

A PP, valendo-se da liberdade de escolher o material a ser utilizado, buscou um material organizado para refletir diretamente os objetivos de proficiência desejados pelo professor e pelos alunos, em virtude de sua organização e sua abordagem geral no aprendizado de línguas.

O livro-texto selecionado, "English File One", se identifica com várias características salientadas por Omaggio (1986: p. 410) e Braggar (1985), tais como:

- a. atividades de prática lingüística contextualizadas, oferecendo prática abundante em uma seleção de contextos possíveis e prováveis na cultura alvo;
- b. atividades de prática personalizadas e criativas que encorajam os alunos a expressar seus próprios significados em suas próprias palavras logo que possível;
- c. sugestões para trabalho em duplas e comunicação interativa entre os alunos;
- d. linguagem autêntica em exercícios, leituras e diálogos, assim como realia abundante nos textos, integrada a atividades de prática lingüística;
- e. conceitos funcionais e nocionais, assim como várias oportunidades de praticar uma seleção de tarefas usando estes conceitos;
- f. explicações gramaticais claras e concisas, que permitem aos alunos trabalhar seus objetivos de acuidade gramatical desde o início do curso;



g. tópicos, temas, leituras e atividades interessantes que correspondem às necessidades e interesses dos alunos;

h. material de interesse cultural integrado às atividades de prática lingüística, selecionados para refletir fenômenos culturais interessantes para os alunos.

i. exercícios organizados de maneira que se movem da prática estruturada para atividades abertas;

j. atividades criativas que são parte importante do texto;

k. diálogos no livro texto e nos exercícios de compreensão auditiva que refletem o uso autêntico da língua; a mesma estrutura se reflete no "workbook", nas fitas cassetes, nos testes, mini-testes, atividades extras e jogos que fazem parte do conjunto.

O livro é dividido em "files", cada um deles contendo 5 (cinco) lições em média, e a última lição de cada "file" intitula-se "Travel with English". Esta lição em especial é composta de vários diálogos gravados em fita cassete, refletindo situações reais possivelmente vividas por um viajante. Todo o vocabulário ouvido na fita cassete era praticado antes das transcrições serem lidas. Especialmente durante a audição dos textos e diálogos, os alunos deveriam completar vários exercícios que variavam em grau de dificuldade. As outras lições do livro traziam aspectos gramaticais além de outros exercícios de compreensão oral. Cada "file" trazia ao final exercícios de revisão do vocabulário e gramática, além de explicações gramaticais muito bem exemplificadas e identificadas por um código especial de cores para auxiliar o entendimento. O livro texto é acompanhado de

um livro de exercícios cujas atividades interessantes e criativas, essencialmente comunicativas, eram designadas como tarefa de casa. Vários testes e atividades interativas como jogos, trabalho em pares, representação de papéis, canções e revisões gramaticais podiam ser encontrados no livro do professor. Vários alunos adquiriram fitas cassete das lições para praticar fora da sala de aula.

2.5.2 CONSCIENTIZAÇÃO DAS ECO

Uma vez que o produto da instrução bem sucedida resulta em um aluno auto-suficiente na resolução de problemas, Bruner (1990) afirma que os professores não devem focar exclusivamente no conteúdo da aprendizagem, mas também no processo. Para serem auto-suficientes, os alunos precisam saber como aprender. Apesar desta não ser uma idéia nova, a conscientização de alunos permanece uma preocupação secundária em muitas aulas de LE (Wenden, 1987).

No processo de conscientização realizado neste estudo, quatro aspectos foram considerados importantes para os resultados desejados (Brown et al., 1983):

1. Apresentação explícita de propósitos;
2. Conteúdo da conscientização;
3. Integração
4. Avaliação.

Estas quatro características são exploradas a seguir:



1. *Apresentação explícita de propósitos.* Em relação à apresentação explícita dos propósitos, considerou-se Brown et al. (1983), que afirma que o processo de conscientização informado diz ao aluno que determinada estratégia pode ser útil e informa a razão. Os alunos não só são instruídos no uso da estratégia mas também sobre sua necessidade e seus efeitos antecipados. Existe ênfase em aprender a aprender. Este tipo de conscientização se prova mais eficiente já que os alunos usam as estratégias aprendidas mais freqüentemente e de forma mais eficiente (Brown et al., 1983).

2. *Conteúdo do processo de conscientização.* O conteúdo do processo de conscientização oferecido foi determinado pelas necessidades dos alunos e por pesquisas como as de Brown e Palinscar (1982), que indicam a superioridade de um pacote que incluía habilidades específicas (ou cognitivas) e gerais (metacognitivas). Brown et al. (1983) apontam a necessidade da combinação destes dois tipos de estratégias uma vez que as mesmas se complementam. Em outras palavras, conscientizar os alunos da necessidade de planejarem suas atividades de CO apresenta utilidade limitada caso estes alunos não possuam o repertório de estratégias cognitivas necessárias para lidar com as dificuldades encontradas. Por outro lado, alunos que não reflitam sobre sua aprendizagem provavelmente não utilizarão seu repertório de estratégias, independente da variedade apresentada pelo mesmo, e nem mesmo perceberão a necessidade de uso dessas estratégias (Wenden, 1987). No caso da conscientização informada, ensina-se aos alunos as estratégias específicas; e eles são conscientizados da importância do que estão fazendo, pois são levados a focalizar a natureza da aprendizagem



através de questionamentos sobre a utilidade das atividades de treinamento. Existe um suplemento metacognitivo limitado, porém necessário, consistindo em habilidades gerais necessárias para regular a aprendizagem.

3. *Integração.* O processo de conscientização na aprendizagem será sempre ligado a uma experiência de aprendizagem de língua, portanto, a integração é uma questão de nível. Neste estudo, a conscientização focalizou uma habilidade lingüística em particular: a CO (Compreensão Oral). Esta especialidade torna o processo bem integrado (Wenden, 1987). O processo de conscientização foi incorporado a uma seqüência de atividades de língua, onde sessões práticas foram direcionadas pelo professor e o processo aconteceu como parte das atividades criadas com um objetivo particular de aprimorar a prática de CO em mente. As atividades de CO envolvidas foram selecionadas com o objetivo de fazer os alunos refletirem, praticarem e avaliarem o uso de ECO. Esta forma de conscientização, a qual realmente incorpora o processo do aluno, incluindo a sua aplicação ou prática em um conjunto particular de atividades de prática de língua, é considerada de ampla integração. Além da aprendizagem em contexto ser reconhecidamente mais eficiente do que a aprendizagem que não é claramente ligada aos seus propósitos, este tipo de aprendizagem permite ao aluno perceber a importância da tarefa, aumentar a compreensão, além de facilitar a retenção do conteúdo (Wenden, 1987).

4. *Avaliação.* Em relação à quantificação dos resultados do processo de conscientização dos alunos, foi analisado um único tipo de mudança no comportamento dos alunos neste estudo: melhoria na realização das tarefas de CO.

Buscou-se determinar se os alunos realizavam suas tarefas de CO com maior facilidade e maior acuidade como resultado do processo, o que significaria melhor entendimento, cometer menos erros, etc.

Em resumo, os objetivos principais do processo de conscientização oferecido aos alunos foram:

- (1) Informar aos alunos o valor e significado das ECO nas quais eles foram conscientizados a usar e, principalmente, fazê-los experimentar o seu valor;
- (2) Oferecer um processo de conscientização em estratégias cognitivas e metacognitivas, além de estratégias sócio-afetivas de CO;
- (3) Oferecer oportunidades de conscientização e uso de ECO pré-estabelecidas;
- (4) Considerar se houve melhoria na realização das tarefas de CO;
- (5) Ajudar os alunos a entenderem o conceito de “estratégia” e perceber que algumas estratégias geram resultados positivos para certas pessoas, algumas não geram resultados positivos, e outras apenas ‘aparentam’ gerar resultados positivos;
- (6) Ajudar os alunos a identificarem estratégias que eles utilizem para compreender textos de falantes nativos que contenham palavras desconhecidas.
- (7) Ajudar os alunos a identificarem estratégias que eles possam vir a utilizar para decodificar textos de falantes nativos que contenham palavras desconhecidas.
- (8) Oferecer instrução, prática e integração de ECO específicas.



(9) Identificar as ECO usadas pelos alunos e compará-las com as ECO que os alunos usavam antes do processo de conscientização.

2.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

2.6.1 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Partindo do princípio de Burns (1999: p.116), segundo o qual instrumentos não-observacionais resultam em dados que são essencialmente introspectivos, ou seja, eles são um convite para relatos pessoais e individuais de eventos, atitudes e crenças, encorajando o sujeito de pesquisa a relatar suas perspectivas sobre o fenômeno investigado, foram realizadas entrevistas com alunos pré-selecionados (conforme explicação a seguir), em uma base individual, para aprofundar as observações iniciais das possíveis estratégias de aprendizagem de LE utilizadas por estes alunos iniciantes.

Foram investigados ainda a experiência dos alunos no 1º estágio do curso, os papéis que eles se viam desempenhando em um processo que visa a autonomia na aprendizagem, as atividades consideradas mais difíceis e as mais motivadoras, além das possíveis estratégias utilizadas para tornar mais eficiente o desenvolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem. A opção por entrevistas semi-estruturadas é justificada pelo fato de possibilitarem maior flexibilidade: *o pesquisador geralmente usa questões preparadas para guiá-lo durante a entrevista ou tem alguns direcionamentos gerais em mente como*

alternativa (Burns op. cit.: p. 117). Este tipo de entrevista ainda tem a vantagem de *permitir o surgimento de temas e tópicos os quais podem não ter sido previstos no início da investigação* (Burns loc. cit.). As entrevistas foram realizadas em L1 para evitar que o conhecimento limitado de inglês dos alunos os impedissem de indicar suas opiniões de maneira explícita e completa, participando assim de uma discussão completa sobre suas próprias EA (Chamot, 1987).

Cada entrevista durou de 15 a 20 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e então transcritas pela PP. As EA descritas pelos alunos foram denominadas de acordo com os nomes dados pelos próprios alunos ou conforme identificadas na literatura sobre EA. As interações pessoais geraram dados sobre os assuntos pesquisados e permitiram a discussão de tópicos específicos a partir da perspectiva dos alunos, levando-os a refletir sobre seu envolvimento na responsabilidade pela própria aprendizagem. Baseando-se nos dados da entrevista, a PP foi capaz de compreender melhor a variação de percepções e atitudes relacionados às respostas e abordagens individuais utilizadas pelos alunos ao executar as tarefas em sala de aula.

2.6.1.1 ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Sete dos doze alunos participaram das entrevistas, após a aplicação de cada teste. As entrevistas foram agendadas e realizadas em caráter circunstancial, devido ao pouco tempo existente para a formalização das mesmas.



2.6.1.2 ENTREVISTAS NO PRIMEIRO ESTÁGIO DO CURSO

As entrevistas ao final do Primeiro Estágio do curso foram realizadas para se obter informação referente ao grau de satisfação dos alunos em relação ao curso, sobre suas dificuldades, o que faziam para superar estas dificuldades, as atividades que mais gostavam, enfim, suas atitudes em relação ao ensino de LE, assim como suas emoções e sentimentos. Como o objetivo principal era diagnosticar possíveis EA utilizadas por alunos bem sucedidos e por alunos com pouco ou nenhum sucesso na aprendizagem de LE, foram selecionados para as entrevistas, os dois alunos de cada grupo (Subgrupo A, Subgrupo B e Grupo Maior) que obtiveram a maior nota no teste ministrado ao fim do "File 1" do livro texto, e dois alunos de cada grupo que obtiveram as notas mais baixas. O roteiro usado em todas as entrevistas está no anexo 07.

2.6.1.3 ENTREVISTAS NO SEGUNDO ESTÁGIO DO CURSO

A segunda entrevista com os alunos foi conduzida durante as últimas semanas do Segundo Estágio do Curso. O propósito desta entrevista era conseguir informações sobre a opinião dos alunos a respeito do material de CO adotado em sala de aula, as EA que estavam sendo conscientizadas e ensinadas durante as aulas, assim como a atitude e grau de aceitação destes alunos em relação às EA.



2.6.1.4 ENTREVISTAS NO TERCEIRO ESTÁGIO DO CURSO

Focando exclusivamente na habilidade de CO, as entrevistas neste estágio do curso tiveram a finalidade de extrair informação sobre a (possível) utilização das EA envolvidas no processo de conscientização, os problemas encontrados, as EA (diferentes daquelas utilizadas no processo de conscientização) as quais os alunos (possivelmente) recorrem para "atacar" o problema, e, finalmente, a visão dos alunos sobre as EA utilizadas no processo de conscientização para lidar com tarefas de CO (Wenden, 1998).

2.6.2 QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO E INTERESSE

As perguntas elaboradas para este questionário (anexo 12) tinham o objetivo de descobrir o grau de motivação dos alunos assim como seus principais interesses na aprendizagem da L2.

O interesse dos alunos pelas quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) em LE foi considerado fator muito importante nesta pesquisa, uma vez que a utilização das EA depende muito da boa-vontade e atitude do aluno. Bacon e Finnemann (1990) descobriram que não importa qual a EA que o aluno escolhe para utilizar: o maior obstáculo para o senso de compreensão ou satisfação do aluno é a má-vontade ao confrontar o insumo.

A motivação para estudar LE pode ser classificada em Instrumental ou Não-Instrumental. O grau de motivação, e a origem desta motivação também



foram considerados na análise dos questionários e codificados em tabela (tabela 02, p. 204).

2.6.3 SILL

Baseada em informação sobre a pouca utilidade de determinados instrumentos para a coleta de dados, Oxford desenvolveu um inventário chamado Strategy Inventory for Language Learning - SILL (veja anexo 02) destinado a transpor as dificuldades previamente encontradas. A versão para inglês como língua estrangeira foi utilizada neste estudo para diagnosticar as estratégias usadas pelos alunos, as dificuldades no aprendizado do uso destas estratégias, mostrar maneiras de auxiliar os alunos a aprimorarem o uso destas estratégias, além de ajudá-los a perceber seus pontos fracos e fortes no uso das estratégias.

O SILL avalia a frequência com que o aluno usa uma variedade de diferentes tipos de estratégias na aprendizagem de LE. Sua escala é graduada em cinco pontos, sendo um extremo "nunca ou quase nunca" e o outro "sempre ou quase sempre". As estratégias foram retiradas de uma taxonomia sistemática e extensa de EA de LE, a qual compreende as quatro habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral (veja Oxford, 1985a, 1985b, 1986a, 1986b, 1990b; Oxford e Crookall, 1988). Algumas destas estratégias são de natureza mais generalizada (ex.: "Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês") ao passo que outras são mais específicas (ex.: "Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar"). Algumas estratégias da lista têm



relevância direta com a habilidade de compreensão oral (ex.: “Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês”), enquanto outras não (ex.: “Eu me dou uma recompensa quando saio bem em inglês”). Estas EA não estão ligadas a tarefas específicas, mas representam estratégias que o aluno poderia usar durante o processo de aprendizagem de LE (Cohen, 1998). Sendo usado com alunos de vários países diferentes, o SILL já foi aprovado como excepcionalmente instrutivo, uma vez que os alunos são expostos, talvez pela primeira vez, a várias opções de estratégias cognitivas, metacognitivas, de compensação, sociais e afetivas (Brown, 1994: p. 202; Oxford e Nyikos, 1989).

2.6.4 DIÁRIOS

Os diários escritos em L1 pelos alunos fazem parte do corpus do 1º estágio do estudo. Os alunos seguiram um roteiro (anexo 05) para escrever sobre dois tópicos principais: a atividade ou exercício que mais gostaram naquela determinada aula e porque gostaram; a atividade ou exercício nos quais encontraram dificuldades ou problemas na aula e o que fizeram ou poderiam ter feito para superar estas dificuldades. As atividades preferidas foram categorizadas para determinar quais delas trariam maior motivação para os alunos; as estratégias citadas pelos alunos para superar as dificuldades ou problemas foram categorizadas de acordo com a classificação elaborada por Oxford (1989). O meu objetivo foi verificar quais das estratégias relacionadas por Oxford eram praticadas

pelos alunos de forma consciente ou inconsciente, ou pelo menos conhecidas pelos alunos.

2.6.5 FICHÁRIOS SOBRE USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Chamot, O'Malley e Kupper (1992) recomendam que o aluno mantenha um diário por algumas semanas para checar quantas vezes o aluno utiliza qualquer uma das 14 (quatorze) EA relacionadas. Uma tabela é fornecida para facilitar a verificação das EA utilizadas em sala de aula (tabela 34, p. 233).

2.6.6 QUESTIONÁRIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO

O questionário de auto-avaliação, baseado em Oxford (1990, p.182-183), contém questões referentes às habilidades dos alunos em relação aos exercícios de CO. O propósito do questionário era obter o ponto de vista do próprio aluno em relação à sua competência em CO e ao desenvolvimento desta competência no decorrer do curso. O questionário foi ministrado no início do segundo estágio e no final do terceiro estágio do curso para determinar as possíveis mudanças na competência em CO destes alunos (tabelas 71 e 72, p. 260 e p. 261).



2.7 ELABORAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO DE UMA TAXONOMIA DE ESTRATÉGIAS

Após o período de observação e coleta de dados no 1º estágio do curso, com base nas observações da PP registradas em seu diário e na análise dos dados fornecidos pelos alunos, foi elaborada uma taxonomia com um número determinado de ECO que poderiam ser utilizadas pelos participantes, quando da aprendizagem da habilidade lingüística pela qual os alunos demonstraram maior interesse no 1º estágio do curso, a *Compreensão Oral*. Esta taxonomia de Estratégias de Compreensão Oral com Definições e Exemplos Representativos originou-se de uma taxonomia pré definida de Estratégias de Compreensão Oral com Definições e Exemplos Representativos identificadas, validadas e refinadas por O'Malley e Chamot (1990) e Vandergrift (1996). Essa taxonomia foi apresentada aos informantes no 2º estágio do curso, na qual exemplos ilustrativos sobre cada uma das estratégias buscavam permitir aos informantes entenderem melhor o uso das mesmas. Foi então realizada uma conscientização do uso das estratégias de CO (ECO) durante todas as aulas do 2º e do 3º estágios (anexo 04).

2.8 SESSÕES DE PROTOCOLOS VERBAIS

Tendo como base os resultados do 1º estágio do curso, os alunos foram selecionados para sessões de Protocolos Verbais. A seleção foi feita baseada nos resultados dos testes do 1º estágio do curso, nos resultados do questionário SILL e



nas entrevistas e diários do 1º estágio. Aqueles alunos que relataram a maior frequência, variedade e sofisticação no uso de EA, assim como as maiores médias nos testes, foram classificados como alunos bem-sucedidos, ao passo que os alunos posicionados no outro extremo foram aqueles que relataram menor frequência, variedade e sofisticação no uso de EA, assim como as menores médias nos testes, sendo portanto classificados como mal-sucedidos. Esta seleção e subsequente agrupamento foram corroborados pelos professores dos alunos, baseados em desempenho acadêmico nas disciplinas de Língua Inglesa.

As dificuldades metodológicas em determinar atividades altamente internas e impossíveis de serem observadas limitam o trabalho feito sobre estratégias de recepção (Oxford e Nyikos, 1989; Oxford, 1990b). Entretanto, mais recentemente, o método de protocolo verbal tem sido bem visto pelos pesquisadores, mostrando ser uma alternativa na resolução destes problemas. A obtenção de dados por meio de protocolos verbais tem desempenhado um papel importante em muitos estudos sobre EA. Uma vez que os protocolos verbais oferecem dados importantes antes, durante e após tarefas de uso de LE e de desempenho em aprendizagem de LE, tem-se alcançado um elevado nível de compreensão sobre as EA usadas pelos participantes. Ericsson e Simon (1980) desenvolveram um modelo de processo de verbalização que abrange duas modalidades: simultânea e retrospectiva. A verbalização simultânea é também chamada de introspectiva (auto-observação ou inspeção de comportamento linguístico específico, não generalizado, de maneira introspectiva, dentro de 20 segundos a partir do evento mental). Wenden (1998) credita ao relato introspectivo o fato de ser uma boa maneira de coletar informação



sobre como os alunos desempenham uma tarefa de aprendizagem e também como uma forma de ajudá-los a se tornarem conscientes de suas próprias estratégias. A verbalização de sua "corrente de consciência" oferece informação sobre as EA usadas durante o relato, apesar de Wenden reconhecer limitações sofridas por este método: a concentração exigida pelo ato de "pensar em voz alta" pode diminuir a habilidade do aluno de realizar a tarefa com eficiência, tornando o produto do relato ilegítimo e provisório. Por outro lado, Thanasoulas (2000) afirma que, apesar dos relatos retrospectivos serem abertos, sem impor limites ao que os alunos possam responder a uma pergunta ou afirmação que apontem para um tópico de maneira generalizada, este tipo de relato pode aumentar o nível de consciência do aluno sobre suas EA e sobre a necessidade da avaliação constante de técnicas, objetivos e resultados. A veracidade de dados obtidos através da verbalização retrospectiva depende de fatores como lapso de tempo e número de processos cognitivos de intervenção, assim como o tipo de instruções dadas aos sujeitos para recordar processos cognitivos anteriores. Cohen (1984) salienta que, no caso do processo simultâneo, o que está disponível para a verbalização é o conteúdo da memória curta, e havendo a possibilidade de ocorrer um emparelhamento imediato entre o insumo e a habilidade do ouvinte de decodificar seu significado, pode não haver verbalização devido à rapidez do processo. Qualquer verbalização obtida será um relato do resultado final de um processo que já aconteceu. Os passos intermediários entre insumo absorvido, a parte do insumo a qual se esteve atento, e o resultado final, ficariam indisponíveis à verbalização. Entretanto, quando este processo "automático" encontra dificuldades, Scardamallia



e Bereiter (1984) afirmam que os processos mentais normalmente rápidos e secretos são *usados de forma suficientemente deliberada a ponto de tipos de dados relevantes serem obtidos valendo-se de 'protocolos verbais'*. Tais dados revelariam então os processos de comportamentos de adultos assim como as estratégias utilizadas por eles para chegar ao significado de um enunciado. Como Wenden (1998: p. 90) observa, *sem consciência [os alunos] permanecerão presos a seus antigos padrões de crenças e comportamentos, e nunca serão completamente autônomos*.

O procedimento de Protocolo Verbal foi adaptado de O'Malley, Chamot e Küpper (1989) e Vandergrift (1997) e teve duas fases separadas: uma fase de conscientização e a fase de coleta de dados. Uma sessão de conscientização foi realizada antes da coleta de dados para que os participantes compreendessem perfeitamente o processo de "pensar em voz alta" e tivessem oportunidade de o praticar. Todas as sessões foram gravadas em áudio e transcritas e decodificadas posteriormente. Cada sessão teve a duração de 15 minutos aproximadamente.

Cada sessão consistiu em três estágios: aquecimento, transição e o relato verbal. O estágio inicial buscou colocar os participantes à vontade, criando uma atmosfera de trabalho mais leve por meio de perguntas descontraídas. No estágio de transição, os participantes praticavam o ato de "pensar em voz alta", utilizando o material preparado. Após se sentirem satisfeitos com seus relatos (cerca de 5 minutos), os alunos faziam um ensaio com um texto da fita, o qual não era gravado e provou ser útil para garantir a total compreensão da atividade. Durante a terceira e última fase, os dados eram gravados para dois tipos de exercícios diferentes. Em

cada exercício, a fita era parada nas marcas assinaladas (ver textos no anexo 08), e os alunos tentavam verbalizar o que estavam pensando naquele momento. Sempre que ocorriam longos períodos de silêncio, os alunos eram lembrados que deviam continuar falando. Em ocasiões nas quais se percebia que os alunos tinham alguma dificuldade em derivar significado de uma sentença, ou, por outro lado, nas quais eles chegavam ao significado quando era esperado que tivessem maior dificuldade, os alunos eram incitados a dizer qual era o problema, ou como haviam chegado ao significado. A PP ajudava o aluno quando ele parecia incerto sobre o que dizer, com perguntas como: "O que você está pensando agora?", "Como você encontrou esta resposta?", "Para onde você está direcionando sua atenção ?", etc. Esta investigação produzia o dado retrospectivo imediato. Tomou-se muito cuidado para não direcionar o aluno para ECO. Um segundo gravador foi utilizado para gravar o texto, os dados do processo de relato verbal e todas as observações do pesquisador. Os alunos não tinham idéia do texto que iriam ouvir, para evitar qualquer planejamento antes do exercício e para que todos os pensamentos relacionados à atividade de CO pudessem ser ativados.

Seguindo as sugestões de Greene e Huggins (1994, apud Cohen, 1998) para aperfeiçoar a confiabilidade e validade dos dados, procurou-se:

- (1) minimizar o tempo entre o processo e o relato, obtendo-se um relato imediatamente após o ouvinte ter completado a tarefa.
- (2) promover assistência que pudesse ajudar os participantes a acessar informação detalhada na memória de curto e longo prazo (ex.: através do uso de exemplos concretos e pistas contextuais).

- (3) deixar claro aos participantes o propósito dos relatos retrospectivos.

A primeira parte do teste ministrado exigiu que os participantes ouvissem um breve diálogo gravado em LE e relatassem o que havia sido mencionado. Apenas as estruturas e vocabulários pertencentes ao conteúdo das aulas ministradas anteriormente foram usados neste diálogo. Os participantes ouviram o diálogo inteiro apenas uma vez e não tiveram permissão de repeti-lo. Ao fim do diálogo, os participantes relataram o que pensaram ser o conteúdo do diálogo. Os relatos foram gravados e então transcritos e analisados. A decisão de não oferecer informações aos participantes sobre o contexto do diálogo, resultou em um elemento de sorte operando no teste, uma vez que a necessidade imediata de definição do esquema apropriado para o diálogo dependia de determinadas palavras chaves, as quais, caso não fossem lembradas, resultariam em um certo grau de confusão.

A segunda parte do teste realizado para coleta de dados no processo de relato verbal foi uma tarefa de repetição de frases. Este teste já provou ser uma boa maneira de medir a competência sintática dos alunos (Mangubhai, 1991). As frases são planejadas de tal modo que estejam apenas um pouco além do alcance da memória curta dos alunos. Uma vez que não é possível se lembrar de todas as palavras como itens discretos, os alunos precisam recodificar o insumo em partes baseados em seu conhecimento sintático. Quanto melhor for este conhecimento, melhor será a divisão em blocos de enunciados, e melhor será o resgate para o propósito de repetição.



Cinco (ou seis) frases, fazendo parte de um conjunto de testes de CO oferecido pelos próprios autores do livro, foram utilizadas. Os itens de vocabulário e as estruturas usadas em todas as frases haviam sido praticadas/exploradas durante as aulas. Cada frase foi ouvida apenas uma vez pelo aluno. Ao fim da frase, foi solicitado ao aluno que repetisse a frase exatamente como ele havia ouvido. As repetições foram gravadas e posteriormente transcritas. As variações mínimas de pronúncia foram desconsideradas a menos que alterassem o significado lexical.

Os dados obtidos de cada sujeito nas fitas gravadas foram totalmente transcritos. Não foi feita nenhuma tentativa de transcrever variações fonológicas na pronúncia. Pausas de três segundos ou menos foram indicadas na transcrição por sinais (+ + +). Pausas mais longas foram indicadas por (.....).

2.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após o término do procedimento de coleta de dados do primeiro estágio, todas as entrevistas foram transcritas, os testes, fichários e questionários SILL tabulados, e palavras-chaves foram retiradas dos diários e entrevistas. Os questionários de Motivação e Interesse ajudaram a formar o perfil dos alunos envolvidos no estudo. Definiu-se então a habilidade de CO como aquela para qual o conscientização em EA seriam dirigidos.



Durante o segundo estágio, vários destes instrumentos foram utilizados novamente, como as entrevistas e os testes, além dos relatos de protocolo verbal. Os relatos foram analisados por intermédio de uma taxonomia pré-definida de ECO, identificada, validada e refinada por O'Malley e Chamot (1990) e Vandergrift (1996). Todas as ECO mencionadas pelos alunos foram identificadas na taxonomia citada. A taxonomia inclui além da lista de ECO cognitivas, meta-cognitivas e sócio-afetivas, definições e exemplos para cada uma das ECO. Estas estratégias são geralmente usadas em combinação umas com as outras. Os protocolos verbais e entrevistas foram transcritos e as ECO encontradas foram analisadas.

Respostas para as perguntas de pesquisa foram reveladas primeiramente pelas entrevistas com os alunos. Outras fontes de dados, tais como os diários, testes e relatos de protocolo verbal também foram utilizados para que a PP pudesse obter mais dados para acrescentar às informações obtidas nas entrevistas com os alunos. Dados do questionário de auto-avaliação foram usados para relatar a percepção dos alunos em relação ao seu desempenho em atividades de CO. Dados obtidos a partir do questionário SILL foram utilizados para determinar o uso das EA pelos alunos ao final do curso. Cada uma das entrevistas com os alunos foi importante para determinar interesses, auto-confiança e motivação em relação à CO, assim como da aprendizagem da LE como um todo.

Análise de fatores, o principal procedimento utilizado no estudo, envolve a coleta de dados de grupos de indivíduos (através de correlações entre as variáveis) e a identificação dos principais fatores subjacentes para explicar o maior número



de variações presentes nas respostas dos participantes. A análise de fatores é uma técnica que liga estatisticamente elementos (neste caso, itens de EA) os quais variam em sincronia entre si, formando portanto um conjunto de itens presos entre si por um fator subjacente comum. Seis fatores foram encontrados neste estudo, os quais explicam os diferentes graus de variações. O fator 1 se refere à prática formal relacionada ao uso de regras; o fator 2 relaciona-se à prática funcional ou uso autêntico de LE; o fator 3 está relacionado às técnicas de aprendizagem independente; o fator 4 caracteriza hábitos de estudo padronizados; o fator 5 caracteriza técnicas de redução de ansiedade e, finalmente, o fator 6 refere-se à elicitación de insumo. Ao utilizar valores numéricos, a análise de fatores oferece novas informações úteis na formulação de construtos psicológicos e educacionais de maneira relativamente objetiva (Oxford e Nyikos, 1989). Além disso, as médias de frequência relativas ao uso das estratégias foram calculadas de forma independente para cada participante.

As respostas para as perguntas desta pesquisa foram reveladas inicialmente pela comparação dos resultados dos testes de CO e dos questionários SILL. Estes dados foram então triangulados com todos os outros dados obtidos através dos outros instrumentos de coleta utilizados para que a PP pudesse ampliar o alcance das informações provenientes das sessões de protocolos verbais e entrevistas com os participantes. A análise elaborada de todos estes dados pode ser encontrada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Através dos resultados dos testes e de dados coletados por meio dos diários, entrevistas, fichários e protocolos verbais, procurou-se constatar se os alunos bem-sucedidos e os alunos malsucedidos de duas faixas etárias saberiam lidar melhor com o pouco conhecimento e utilizariam de maneira mais eficiente as ECO.

3.1.1 UTILIZAÇÃO E PERSPECTIVAS DOS PARTICIPANTES SOBRE AS EA

Em geral, pode-se dizer que as entrevistas realizadas foram bem sucedidas na identificação das ECO utilizadas ou conhecidas pelos participantes. Os alunos compreenderam prontamente a solicitação de fornecer informação sobre as abordagens que eles usavam para auxiliar na CO, e contribuíram com alguns exemplos de maneiras pelas quais eles aplicavam as ECO em atividades específicas de CO. As interações pessoais geraram dados sobre os assuntos pesquisados e permitiram a discussão de tópicos específicos a partir da perspectiva de outras pessoas (os alunos), levando-os a refletir sobre seu envolvimento na responsabilidade pela própria aprendizagem. Baseando-se nos dados das entrevistas, foi possível para a PP compreender melhor a variação de percepções e atitudes relacionadas às respostas e abordagens individuais utilizadas pelos alunos ao executarem as tarefas em sala de aula.

As observações em sala de aula originaram muito pouca informação sobre as possíveis EA usadas pelos alunos, uma vez que as atividades eram direcionadas



pela PP para todo o grupo, o que dificultava a identificação de estratégias mentais geradas pelos alunos, os quais também tinham poucas oportunidades de se engajar em atividades de aprendizagem com EA observáveis, apesar de o material utilizado em sala de aula ser direcionado para o uso de EA. Este fato está de acordo com os achados de Cohen e Aphek (1981) e Rubin (1981). Rubin relata que as observações não foram muito produtivas, uma vez que os professores se empenhavam em obter respostas corretas, e não em focalizar o processo através do qual os alunos derivavam as respostas. Os achados de Cohen e Aphek (op. cit.), nos quais a observação em sala de aula falhou em revelar as EA usadas, mostraram sucesso nas entrevistas individuais realizadas com os alunos.

As entrevistas e os diários, por outro lado, foram extremamente produtivos em relação aos relatos de uso ou não-uso de EA. O que parece acontecer é que a melhor maneira de se conhecer as EA que os alunos usam em suas tarefas de aprendizagem, ou saber se eles são capazes de identificá-las ou se até mesmo as conhecem, é mesmo perguntando diretamente a eles. A cooperação dos participantes foi excepcionalmente boa. O objetivo da análise dos diários neste estudo não foi o de produzir resultados quantitativos rigorosos que pudessem ser generalizados para alunos de LE como um todo; ao invés disso, os diários foram usados para descobrir o que era significativo para os participantes, uma área de interesse muito importante quando muitas pesquisas se voltam do ensino para os alunos e suas variáveis (Bailey, 1991 apud. Cohen, 1998).

Durante as entrevistas realizadas em todos os estágios do curso, os alunos se mostraram satisfeitos, e até mesmo ansiosos, em poder conversar sobre seus

problemas, frustrações, necessidades, e sobre suas estratégias para aprender LE. Sempre esteve presente a vontade de aprender, o que confirma o alto grau de interesse e motivação encontrado nas respostas do questionário sobre este tópico, como podemos perceber no seguinte excerto: "*É o tipo de curso que eu queria aprender a vida toda ...*" (Hel.P. 42/B). Wittrock (1983) observa que a compreensão eficiente envolve motivação ou boa vontade em investir esforço na leitura ou CO, além de habilidade de atribuir o sucesso ou o fracasso aos seus próprios esforços. Porém, a maioria das EA mencionadas - utilizadas ou não - pertencentes aos grupos das Estratégias Cognitivas, Meta-Cognitivas e Sócio-Afetivas, puderam ser resumidas em apenas nove tipos: praticar através de repetição, praticar formalmente sons e ortografia, traduzir, praticar de forma natural (conversar), usar dicionário ou gramática, prestar atenção, fazer afirmações positivas, pedir ajuda e fazer perguntas (tabela 02, p. 204). A classificação básica de EA proposta por Oxford (1990a), que se constitui em estratégias de memória, de compensação, metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais, se provou útil para as EA identificadas neste estudo. As subdivisões das EA metacognitivas e cognitivas englobaram todas as EA identificadas pertencentes a estas categorias. Excertos das entrevistas e dos diários revelaram que os participantes conheciam e (raramente) utilizavam um número muito limitado de EA no estágio inicial do curso, ou seja, apesar de todos terem demonstrado, embora de maneira quase rudimentar, certo conhecimento de EA, poucos revelaram seu uso freqüente nos esforços para dominar a LE: *Em casa eu não ouço (a fita), eu deveria praticar o*

listening, mas eu não consigo fazer (Hel.P. 42/B). Os seguintes exemplos são comentários típicos feitos durante as entrevistas e encontrados nos diários:

I. ESTRATÉGIAS INDIRETAS

Estratégias Cognitivas

A. Praticar através da repetição

1. *Repetir - Repetir a pronúncia. Quando você fala, eu repito.* (Hel.P. 42/B)¹. *Porque repetindo as palavras ou números é mais fácil de memorizar* (Kat.P. 25/M).

2. *Praticar formalmente sons e ortografia -*

Pude exercitar a pronúncia de palavras bem usadas. Pronunciar mais vezes estas nacionalidades ou países. (Ges.E. 21/A); *Eu gosto de aprender palavras novas e os exercícios de vocabulário me proporcionam isso.* (Pri.S. 19/A); *Gostei da música porque você ouve e tenta descobrir como é o som e depois você vê como se escreve.* (Kat.P. 25/M); *Professora, era ouvir, ter mais fita, né, de diálogo, ter mais prática.* (Viv.M. 32/M); *Em casa, eu deveria praticar o listening ...* (Hel.P. 42/B); *... eu sempre aprendo mais ouvindo a pronúncia.* (Olg. R. 39/B); *Tenho que praticar mais na escrita.* (Gil.V. 36/B); *Podemos treinar o exercício de listening e aprender o som das palavras diferentes.* (Luc. R. 22/A).

Esta estratégia às vezes se confunde com a repetição, e parece ser muito popular entre os alunos. Na repetição, vocábulos são repetidos. Na prática formal de sons, vocábulos diferentes, porém contendo todos o mesmo som, são repetidos para a prática daquele determinado som. A tentativa de utilizar o esquema de classificação de Oxford (1990a) algumas vezes falhou na produção de categorias

mutuamente exclusivas, uma vez que algumas EA apareciam em mais de um agrupamento. Este é o caso das estratégias de *repetir* e *praticar formalmente sons e grafia*, uma vez que a repetição poderia ser classificada como *memorização* ou *prática*.

5. *Praticar de forma natural: conversar*

Gosto da atividade de speaking porque tenho um pouco de dificuldade na pronúncia. (Kat.P. 25/M); *A prática oral tem me ajudado muito.* (Hel.P. 42/B).

B. Receber e enviar mensagens

3. *Usar recursos para captar e enviar mensagens através de meio impresso: dicionário, glossário, gramática etc.:*

12. *PP.:* *O que você faz com as palavras que você não entende?*

13. *Pri.S. (19/A):* *As vezes eu procuro no dicionário, alguma palavra, mas na maioria das vezes eu entendo.*

Eu poderia buscar em dicionários. (Pri.S. 19/A)

C. Analisar e Raciocinar

4. Traduzir :

84. *Luc.R. 22/A:* *Quando eu estou ouvindo eu já penso em passar ele para o português.*

131. *Luc.S. 30/M:* *Então, eu estou trabalhando isso agora, ler em inglês e entender em inglês, porque antigamente era assim, já ia lendo o texto e já ia passando para o português. Automaticamente já ia. Então eu estou me corrigindo nisso, sabendo que é um erro.*

10. *Hel.P. 42/B:* *As vezes eu consigo acompanhar para traduzir, mas, por exemplo, a palavra que eu consigo entender eu já sei o que ela fala, o que ela é, o*

¹ Obs.: Entre parênteses: idade e grupo aos quais os participantes pertencem.

que ela quer dizer. E muitas vezes eu consigo. Já o restante da frase, eu consigo entender, sem precisar traduzir.

18. Viv.M. 32/M: *Pois é professora, quando tem as expressões eu fico tentando assimilar as expressões né, aí fica fácil, agora quando eu não consigo assimilar aí eu tenho que traduzir para poder entender, palavra por palavra.*

Pode-se perceber uma tendência de uso mais acentuado de tradução pelos alunos não tão bem-sucedidos, do que por aqueles mais bem-sucedidos, como era de se esperar.

A. Utilização de imagens e sons

Imagens: gravuras, desenhos *-(...) tem fotos que ajudam muito ...* (Viv.M. 32/M). *Gostei do exercício com as pictures e preposições* (Adri.L. 27/M).

Estratégias Sócio - afetivas

B. Superar Limitações da Fala e da Escrita

1. Pedir ajuda - *(...) auxílio da professora.* (Adri.L. 27/M). *Peço ajuda ao colega* (Vi.M. 32/M).

II. ESTRATÉGIAS INDIRETAS

Estratégias Metacognitivas

A. Centrar a Aprendizagem

1. Prestar atenção - *Poderia prestar mais atenção ...* (Adri.L. 27/M) ; *(...) prestei atenção bastante no que você orientou primeiro.* (Pri.C. 39/B); *Prestado um pouco mais de atenção.* (Viv.M. 32/M).

B. Encorajar-se

1. Fazer afirmações positivas -

141. Luc.S. 30/M: (...) *Hoje já melhorou bastante.*

Acho difícil algumas pronúncias: prestando um pouco mais de atenção chegarei lá! (Luc.R. 22/A); *Hoje acompanhei tudo muito bem, só na 3ª, por não ver direito, não me sai bem* (Hel.P. 42/B).

A tabela 02 (p. 204) resume as diferenças e tipos de EA usadas e ou mencionadas por alunos dos subgrupos A e B. As Estratégias Cognitivas, as quais chegaram a 76,6 % de presença nos relatos, envolveram "praticar através de repetição", "praticar formalmente sons e ortografia", "praticar de forma natural (conversar)", "traduzir", "usar imagens" e "usar dicionário, gramática, etc." As Estratégias Metacognitivas, que somaram 16,6% dos relatos, envolveram "prestar atenção" e "fazer afirmações positivas". Finalmente, as Estratégias Sócio-Afetivas, que totalizaram apenas 6,6 % dos relatos, compreenderam "pedir ajuda" e "fazer perguntas".

Alguns alunos têm consciência que os exercícios auxiliam na aprendizagem: *Eu gosto de aprender palavras novas e os exercícios de vocabulário me proporcionam isso.* (Pri.S. 19/A), mas não mencionam estratégias que poderiam ser usadas na resolução destes exercícios, ou estratégias que já pertençam ao exercício. Em uma das entrevistas, um participante (Viv.M. 32/M) descreve a maneira como acha que compreende "melhor":

9. PP.: *E você tenta traduzir palavra por palavra quando você ouve a fita? Como você costuma fazer?*



10. Viv.M. 32/M: *Eu tento traduzir as expressões (+ +) eu tento traduzir, não. As vezes eu penso que já sei o que é, e aí quando eu sei, legal, e quando eu não sei eu tento traduzir, as palavras que eu não conheço eu tento buscar, buscar em português.*

A tradução, segundo a aluna, é essencial para sua aprendizagem, sem a qual ela se perde totalmente. Mas quando indagada sobre o processo de CO e suas dificuldades, a aluna não tem resposta para o que fazer quando não tem tempo de traduzir o que ouve na fita:

17. PP.: *E (como resolver) isso de você ficar tentando entender palavra por palavra?*

18. Viv.M. 32/M: *Pois é professora, quando tem as expressões eu fico tentando assimilar as expressões né, aí fica fácil, agora quando eu não consigo assimilar aí eu tenho que traduzir para poder entender, palavra por palavra.*

Para outros alunos, entretanto, existe a consciência da necessidade da tradução como algo negativo, que deve ser eliminado:

Eu ainda preciso traduzir ... (Hel.P. 42/B)

132. PP.: *Então como você acha que vai fazer para se corrigir? Como que você está se corrigindo ?*

133. Luc.S. 30/M: *Eu estou tirando da minha cabeça aquilo. Eu estou parando de escrever o significado em português.*

As dificuldades em relação aos exercícios de CO parecem ser maiores do que em relação aos outros tipos de exercícios ou habilidades.

47. Viv.M. 32/M: *Mas professora, quando eu estou, por exemplo, aquele nosso livro, tem bastante diálogos, né ? Tá certo que tem foto que ajuda, tem fotos que ajudam muito, mas às vezes, quando não tem foto, eu consigo (+) bom tá certo que eu vou traduzindo, né, eu vou traduzindo né ...*

48. PP.: *E você tem o texto ali na mão, e você pode ler várias vezes, pode voltar, e já no oral não tem como.*

49. Viv. M. 32/M: *Não tem como.*

A aluna não menciona nenhum tipo de estratégia que pudesse auxiliá-la nos exercícios de CO :

11. PP.: *E aí quando você não entende a frase inteira você ... vai em frente ou você fica pensando naquela frase que você não entendeu ?*

12. Viv.M 32/M: *Eu fico pensando na frase que eu não entendi.*

Sua reação reflete a tendência de alunos mal-sucedidos, os quais são facilmente "expulsos" da tarefa quando encontram algo desconhecido, e tendem a segmentar o que ouvem, palavra por palavra (O'Malley, Chamot e Küpper, 1989). Entretanto, parecem saber o que fazer para melhorar seu desempenho, apesar de não fazê-lo:

15. PP.: *O que você acha, Viv., que deveria fazer para resolver este problema?*

16. Viv. M. 32/M: *Professora, era ouvir, ter mais fita, né, de diálogo, ter mais prática.*



Em comparação, outra aluna entrevistada (Pri.S. 19/A), apesar de não praticar em casa com as fitas, menciona uma estratégia para os exercícios de CO quando não entende a fita:

48. Pri S. 19/A: *Não me sai muito bem não ... teve um aqui que eu errei, o último...Não é, foi médio...*

49. PP.: *É você não errou muito não... mas você acha que poderia ter se saído melhor?*

50. Pri. S. 19/A: *É, poderia ... é que eu confundi alguns nomes... assim, eu escutava mas eu não sabia como é que eu escrevia as vezes, então eu chutava ...*

51. PP.: *Então quando isso acontece você vai e ... chuta ?*

52. Pri S. 19/A: *É, eu vou embora né, não vou ficar parada ...*

Estratégia que é também descrita por outros alunos:

Eu tento seguir em frente para não perder o restante ... (Hel.P. 42/B)

Porém, estes alunos parecem ter consciência do que deve ser feito, apesar de também não o fazerem:

22. Pri.S. 19/A: *Ah, tem que estudar né ? pegar a fita e escutar ... mas isso eu não ando fazendo não ... (rindo).*

Em casa eu não ouço. Eu deveria praticar mais o listening ... (Hel. P. 42/B)

Apenas um dos alunos entrevistados mencionou uma Estratégia de Inferenciação: *... eu olho as palavras que estão perto dela, para poder entender o que elas dizem. (Hel.P. 42/B).* A contextualização (colocar palavras novas em

contexto) foi muito pouco usada, e somente por aqueles alunos mais bem sucedidos. Este achado é consistente com o relato de Cohen onde a contextualização é de difícil uso por alunos iniciantes pois presume um certo nível de conhecimento (Cohen e Aphek, 1981).

Aneiro (ver Rubin, 1994) escreveu uma dissertação sobre a relação entre ansiedade e CO, e descobriu que a ansiedade alta está significativamente ligada à baixa CO e menor proficiência. Alguns alunos parecem saber lidar com a apreensão e ansiedade:

17. Ges.E. 21/A: *Tem palavras que eu conheço, eu sei o que é, mas aí eu confundo, sabe (++) eu fico ansiosa para compreender o significado e eu acabo perdendo algumas palavras.*

18. PP.: *Mas e quando você ouve uma segunda vez?*

19. Ges.E. 21/A: *Não, daí eu fico mais tranqüila e consigo entender melhor.*

Outros, nem tanto:

25. Pri.C. 39/B: *Eu prestei atenção, você (++) prestei atenção bastante no que você orientou primeiro. Deixa eu ver aqui prá mim (++) Mas mesmo assim eu fico ansiosa (++) a ansiedade me atrapalha muito.*

A atenção é com certeza outra área que deve afetar a memória e de alguma maneira a CO (Rubin, 1994). O'Malley et al. (1989) encontraram evidência em sua pesquisa sobre ECO que (...) *ouvintes eficientes pareciam perceber quando paravam de prestar atenção e faziam um esforço para redirecionar sua atenção à tarefa* (p. 428):

7. **PP.:** *E quando você não entende uma palavra ?*

8. **Tat.C. 20/A:** *Porque foi rápido né, então eu não consegui prestar atenção em tudo, mas eu tento ver o contexto geral para tentar adivinhar, o que ele está querendo dizer, pelo menos a metade né, pelo menos deixar ela em aberto e tentar ver se aparece de novo, se depois tem uma idéia do que ela seja...*

Eles descobriram ainda que os ouvintes ineficientes relataram que, ao encontrarem uma palavra ou frase desconhecida em um texto de CO, eles geralmente, ou paravam de ouvir, ou não percebiam a sua falta de atenção:

1. **Viv.M. 32/M:** *Ai, professora, eu (+++) eu não entendi muito bem não, (++) eu consegui entender o que (++) porque foi muito rápido e eu não consegui entender o que ele falou (++) mas (++) teve uma parte ali que (++) ele (++)*

2. **PP.:** *Você percebeu onde eles estão ?*

3. **Viv.M. 32/M:** *Uma pergunta que ela faz, ele pergunta prá ela (++) ela (++) não deu professora, não deu para pegar (++)*

Com exceção das estratégias aqui apresentadas, foi verificado que, pelo menos durante o 1º estágio do curso, os alunos basicamente não tinham consciência de quando usavam EA além das poucas encontradas. Ainda mais importante do que isso, eles não tinham idéia definida de como as estavam usando. Mesmo ao responder as questões durante as entrevistas ou as questões adicionais para reflexão incluídas no final do teste, as quais tentavam fazer os entrevistados pensarem sobre episódios específicos, tais como os exercícios de CO no teste, em oposição a padrões de comportamento mais generalizados, os mesmos não produziram respostas que enfocassem o uso consciente e deliberado de EA.

Quando perguntados sobre o que fizeram, ou o que poderiam ter feito para superar as dificuldades ou problemas encontrados naquela determinada aula, as respostas eram invariavelmente vagas, sem menção à EA específicas: *Estudar em casa.* (Olg.R. 39/B); *Estudar mais em casa.* (Luc.S. 30/M); *Saber mais vocabulário* (Olg.R. 39/B); *Treinar mais* (Gil.V. 36/B); *Estudar mais.* (Ges.E. 21/A).

Os dados obtidos através do questionário SILL (Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Língua Estrangeira) aplicado no 1º estágio do curso comprovaram o uso geralmente limitado de EA (ver tabelas 04 à 13, p. 206 à 214), havendo uma leve tendência ao uso de EA relacionadas à habilidade de CO (ex: 32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês).

As entrevistas realizadas no 3º e último estágio do curso, revelaram um certo grau de consciência metacognitiva nos alunos. Isto quer dizer que alguns alunos, especialmente aqueles considerados “bem-sucedidos”, pareceram demonstrar estar bem conscientes de seus próprios processos de aprendizagem e das ECO que os auxiliaram a alcançar resultados positivos. Embora os efeitos do programa de conscientização sobre o desenvolvimento metacognitivo dos alunos não possam ser determinados neste estudo, parece ser possível observar que a conscientização estratégica ofereceu aos alunos no mínimo a oportunidade de refletir sobre si próprios na posição de alunos, e de falar sobre suas próprias abordagens de aprendizagem (Chamot, 1993). Esta reflexão pode ter sido fator importante na relação entre o uso de ECO e a motivação de alguns alunos em nosso estudo: quanto maior o uso das ECO pelos alunos, mais motivados eles se tornavam. E o ciclo provavelmente funcionou no outro sentido também, com os

alunos mais motivados usando um número e variedade ainda maior de ECO. A frequência do uso de ECO (encontrada através dos questionários SILL) foi um dado muito importante, pois funcionou como fator significativo de previsão dos resultados alcançados pelos alunos nos testes de CO aplicados no decorrer do curso. Os achados parecem indicar que os alunos iniciantes de LE se dividem em dois grupos: aqueles bem-sucedidos, que podem considerar determinadas EA mais apropriadas ou relevantes para certas tarefas lingüísticas, e os não tão bem-sucedidos, que parecem inseguros na utilização das EA, mesmo após o processo de conscientização das mesmas.

Os testes gramaticais e de CO realizados durante o curso confirmam melhoria no desempenho de 92% dos participantes. Apenas um participante, Adri. L. (27/A) apresentou declínio no seu desempenho. No Subgrupo A (19 - 22 anos), 100% dos participantes apresentaram melhora de desempenho de no mínimo 10%. No Subgrupo B (36 - 42 anos), 100% dos participantes também apresentaram progresso em seu desempenho, porém 50% destes alunos apresentaram menos de 10% de melhora (Tabelas 67 e 68, p. 257). Estes resultados, quando comparados com os resultados dos dois questionários SILL ministrados, geraram dados muito interessantes. Apesar de 100% dos alunos do Subgrupo A terem tido mais de 10% de melhora em seus testes de CO, apenas 50% destes participantes obtiveram aumento na média do SILL aplicado no 3º estágio do curso, enquanto que 75% dos participantes do subgrupo B aumentaram suas médias no SILL, apesar de apenas 50% destes alunos terem apresentado mais de 10% de melhora nos testes de CO (Tabelas 69 e 70, p. 258 e 259). Nos dois questionários SILL ministrados, todos os



participantes, com exceção de Olg.R. (39/B) e Hel.P. (42/B), se consideraram alunos estratégicos de um certo nível, mas a eficiência do uso dessas ECO pareceu sofrer diferença mínima entre o 1º e o 3º estágios. Como afirmado anteriormente, os alunos do Subgrupo A se consideraram mais estratégicos e realmente, tiveram um desempenho melhor que os alunos do Subgrupo B em todos os testes de CO realizados. Os alunos do Subgrupo B se consideraram menos estratégicos, e de forma compatível, produziram as médias mais baixas nos testes de CO em todos os estágios.

Os fichários sobre ECO utilizadas em sala de aula apresentaram resultados compatíveis com os resultados alcançados no SILL, sendo que apenas um dos alunos (Gil.V. 36/B) declarou utilizar muito menos ECO do que estabeleceram os seus resultados de SILL (tabela 69, p. 258) e apenas um outro aluno (Hel. P. 42/B) declarou utilizar mais ECO do que estabelecidas pelo SILL.

De um modo geral, as médias alcançadas nos questionários SILL do Grupo Maior, Subgrupo A e Subgrupo B, aumentaram no 3º estágio, o que pode ter sido causado pelos seguintes fatores:

- a) Os alunos realmente passaram a utilizar mais EA de uma maneira geral, após o trabalho de conscientização, o que poderia ser comprovado pelos resultados nos testes de CO;
- b) Os alunos passaram a conhecer mais EA após o trabalho de conscientização, o que poderia ter influenciado suas respostas no SILL. Por conhecer a EA, ou tê-la utilizado em alguma ocasião, o aluno se refere a ela como algo que faz parte de sua aprendizagem.

Alguns alunos, apesar de terem alcançado melhoria significativa nos resultados de seus testes de CO (Gil.V. 36/B = + 45%; Ges.E. 21/A = + 18,2%; Tat.C. 20/A = +18,2%), obtiveram médias inferiores no SILL realizado no 3º estágio do curso (Gil.V. 36/B = -3,6%; Ges.E. 21/A = -8,8%; Tat.C. 20/A = -11,6%) , conforme os dados apresentados na tabela 69 (p. 258). Aliás, vale ressaltar que com exceção de um, *todos* os participantes que obtiveram médias mais baixas no SILL realizado no 3º Estágio conseguiram médias mais altas em seus testes de CO. Apenas um participante, Adri.L (27/M), obteve média mais alta no 2º SILL (+13%) porém redução na média dos testes de CO (-26,4%). Os resultados do SILL destes alunos contradizem a idéia da percepção de uso de EA aumentar com sua experiência lingüística (Vogely, 1995).

Ao observarmos com mais atenção os resultados individuais dos alunos do Grupo Maior, podemos perceber uma anomalia na comparação dos resultados dos testes de CO e do SILL de Adri.L. (27/M). Baseado nas porcentagens apresentadas, este participante considerou utilizar mais EA no 3º estágio do curso, porém, como demonstram as tabelas 69 e 70, p. 258 e 259, as médias dos testes de CO sofreram redução de 26,4% neste período. Parece que, para este aluno em especial, a persistência no uso de ECO não contornou a falta de habilidade em compreender o discurso oral. O seu foco parecia ser mais no sentido de reagir à falta de compreensão do que em prevenir a perda de compreensão engajando-se em ECO eficientes, o que sugere que os alunos respondem à perda de compreensão de diferentes maneiras.

Uma análise unilateral da variação alcançada nos testes de CO no decorrer dos três estágios (Tabela 66, p. 256), mostra que as médias do grupos apresentaram diferenças significativas. Os resultados mostram que alguns alunos apresentaram diferenças importantes, principalmente aqueles do Subgrupo B, apesar de as médias finais ainda serem mais baixas que as do Subgrupo A. Gil.V. (36/B) e Pri.C. (39/B) apresentaram resultados muito bons, com 45% e 22,8% de aumento de média, respectivamente. Entretanto, não foi observada uma diferença significativa de aumento de média entre o Subgrupo A (15,9%) e o Subgrupo B (19,15%). Em outras palavras, embora as médias dos testes de CO reflitam uma progressão ascendente gradativa, a diferença entre o 1º e o 3º estágios para a maioria dos alunos não pode ser considerada grande o suficiente para sugerir resultados extremamente significativos na habilidade de CO entre estes dois grupos, talvez pelo fato do tempo haver sido um fator restritivo.

Os achados baseados em desempenho nos testes de CO deste estudo sugerem que, ao menos para alguns alunos (Adri.L. 26/M; Olg.R. 39/B; Hel.P. 42/B; Kat.P. 25/M), a CO não apresentou melhora significativa entre o 1º e o 3º estágio (tabela 70, p. 259). Muitos elementos deveriam ser explorados para descobrir as razões exatas pelas quais estes alunos tiveram desempenho abaixo do desejado. Não sabemos se o seu nível de desempenho tenha sido devido a um declínio de aprendizagem, o qual pode ser temporário e desaparecer em estágios futuros, ou ocasionado pela metodologia de ensino da PP em particular, ou ainda, devido à ausência das habilidades consideradas necessárias para que a aprendizagem eficiente ocorra - ser eficaz, estratégico e motivado.



Uma implicação bastante clara é que, para alcançar resultados mais significativos, os professores poderiam motivar seus alunos a usarem ECO mais eficientes e adequadas às exigências de suas tarefas lingüísticas. Estes resultados nos fazem pensar ainda no alerta de Wenden (1983) para a necessidade de material didático que não só expandisse o repertório de EA eficientes de nossos alunos, mas que também os fizessem refletir criticamente a respeito das atividades de aprendizagem de LE.

3.1.2 A MOTIVAÇÃO E O INTERESSE DOS ALUNOS

O questionário de Interesse e Motivação tinha por objetivo determinar o perfil dos alunos, sua possível experiência prévia com LE, além dos interesses, motivação, necessidades, expectativas e auto-estima (tabela 03, p. 205). Todos os alunos envolvidos no estudo são falsos iniciantes, isto é, todos já haviam tido um contato inicial com LE, embora para a maioria destes alunos – sete alunos (58,3%) - este contato significasse apenas duas aulas semanais de Língua Inglesa iniciadas há apenas dois meses no Curso de Letras. Os outros cinco alunos (41,6%) envolvidos haviam estudado em cursos particulares de idioma por um período de no mínimo seis meses e no máximo três anos, no mínimo cinco anos antes do início deste estudo. Durante o estudo, nenhum aluno estava estudando em curso particular ou tendo qualquer outro tipo de aulas de inglês além das aulas ministradas no Curso de Letras e no Curso de Extensão. Nenhum deles havia concluído um curso particular anteriormente.

Com exceção do fator idade, os alunos participantes dos dois grupos não apresentaram diferenças significativas em qualquer outra característica verificada. O questionário demonstrou que os alunos estavam motivados a fazer o curso, sendo que 07 alunos (58,3%) responderam estar extremamente motivados, 01 (8%) muito motivado, e 04 (33,3%) terem motivação suficiente para fazer o curso. Nenhum aluno respondeu estar pouco motivado. Considerando o fato de o questionário haver sido ministrado no início do curso, e portanto, no início do ano letivo, quando a motivação dos alunos é tipicamente alta, este resultado relativamente impressionante para a questão relacionada à motivação poderia ser considerado previsível. Todos consideraram que adquirir fluência e conhecer muito bem inglês é muito importante (08 alunos – 66,6%) ou importante (04 alunos – 33,3%).

Em relação aos fatores fonte de motivação para os alunos, não foram encontradas discrepâncias entre os dois grupos, sendo que o Subgrupo A (19 - 22 anos) apontou como fator mais importante *eu preciso de inglês no meu trabalho* (tabelas 39 e 40, p. 237 e 238). O Subgrupo B (36 – 42 anos) apontou como mais importante *eu preciso saber inglês para me formar na universidade e, eu me interesse pela cultura e pelos países onde se fala inglês* (tabelas 48 e 49, p. 244 e p. 245). De um modo geral, os fatores mais mencionados por todos os participantes, mesmo que não como mais importantes, foram: *eu preciso saber inglês para me formar na universidade e gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos*, o que demonstra a vontade de fazer do inglês um



instrumento de comunicação real, além da necessidade de conclusão do curso universitário (tabela 60, p. 252).

Apesar do alto índice de motivação encontrado nestas respostas, o questionário revelou que a auto-confiança dos participantes não pode ser considerada alta, uma vez que, ao analisarmos as crenças dos participantes em relação às próprias habilidades em aprender LE (aqui as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem de LE – leitura, escrita, compreensão oral e fala – não foram especificadas), 01 participante (8%) considerou sua habilidade em aprender inglês como *fraca*, 02 participantes (16%) como sendo *abaixo da média*, e 06 participantes (50%) *na média* (tabela 03, p. 205). Apenas 03 participantes consideraram esta habilidade como *acima da média* (25%). Este é um fator relevante, ao considerarmos que todos os participantes estavam matriculados em um Curso de Letras com Bacharelado em Tradutor e Intérprete na universidade quando do início do curso de extensão. Poderíamos presumir que alunos que optaram por um curso de Letras onde a língua inglesa tem papel relevante, teriam maior habilidade em aprender LE, ou pelo menos maior auto-confiança nessa habilidade.

Esta falta de confiança pode ser explicada talvez pelo fato de a grande maioria dos participantes (83,3%) nunca haver tido aulas de LE além daquelas ministradas na universidade na época do estudo. Apenas 16% dos participantes havia estudado outra LE previamente (espanhol ou francês). Mesmo assim, houve depoimentos do tipo: *Eu sempre fui apaixonada pela língua inglesa e Pena que isso (gostar de inglês) foi despertado há pouco tempo*, que confirmam o interesse

e, talvez mais, a vontade de realmente aprender LE, embora 75% dos participantes acreditasse ter um nível mediano ou inferior em relação aos demais colegas da sala de aula na universidade (note-se que os participantes não se compararam com falantes nativos, com os quais têm pouco ou nenhum contato, mas com os próprios colegas de sala).

Os participantes dos três grupos revelaram estar mais interessados em praticar habilidades como *pronúncia* (1ª alternativa dos Subgrupos A e B e do Grupo Maior), *compreensão auditiva* (2ª alternativa do Subgrupo B e do Grupo Maior) e *conversação* (2ª alternativa do Subgrupo A), conforme mostram as tabelas 43 (p. 241), 52 (p. 247) e 61 (p. 253).

Em relação aos objetivos e expectativas dos dois Subgrupos, a maior importância foi designada para *ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês*, seguida de *adquirir uma boa pronúncia em inglês* e *conseguir entender diálogos e textos em fitas cassete ou vídeos em inglês* (tabelas 46, p. 243; 55, p. 249 e 64, p. 255). Surpreendente foi o fato da alternativa *conseguir boas notas nas disciplinas que envolvem inglês na universidade* não ter sido classificada entre as duas alternativas mais importantes. Este é um fato interessante a ressaltar pois, apesar de o objetivo da maioria dos alunos universitários ser conseguir boas notas, o que está relacionado com a orientação instrumental de Gardner e Lambert (1972), isto não foi confirmado aqui, pelo menos nas respostas em relação aos objetivos e expectativas. Como os testes e exames universitários geralmente envolvem exercícios formais de habilidades mais práticas de serem 'calculadas', o interesse dos alunos recai sobre elementos

gramaticais em oposição a habilidades comunicativas, que raramente são testadas de algum modo (Oxford, 1986b). Neste estudo porém, os alunos demonstraram forte interesse pela prática de pronúncia, conversação e compreensão auditiva, em contradição ao que era de se esperar, devido a clara falta de recompensas ou incentivos relacionados às atividades comunicativas, ou seja, atividades que, no curso universitário, não apresentam resultados claros e objetivos:

27. PP.: *E que tipo de exercício você gosta mais, e se sente mais motivada a fazer durante a aula?*

28. Pri.S. 19/A: *Conversação.*

11. PP.: *Dos exercícios que a gente faz em sala de aula, qual é o que você gosta mais?*

12. Luc.R. 22/A: *Seria ouvir. Porque vou estar atendendo as minhas necessidades de precisar praticar o ouvido ...*

Uma explicação pode estar exatamente na falta de oportunidades para praticar a comunicação:

128. PP.: *Porque você acha que é tão importante esta parte de listening? No que te ajuda?*

129. Luc.S. 30/M: *Ah, é aquele negócio assim de não ter com quem conversar. De você não ouvir. Então para ler é um coisa. Para você falar já é outra. Então ouvindo, fica mais fácil. Prá ouvir assim, você entende. E é gostoso, sabe ?(...)*

Em geral, os resultados encontrados nos dois Subgrupos (A e B) foram homogêneos em relação aos seguintes aspectos: conhecimento e habilidade em



aprender LE, motivação, interesse e importância de aprender LE, objetivos e expectativas. A heterogeneidade foi encontrada em relação à ansiedade e ao nervosismo em relação à LE. O Subgrupo A (19 – 22 anos) se declarou um pouco mais *nervoso e ansioso* em relação ao Subgrupo B (36 – 42 anos), sendo que apenas um dos alunos do Subgrupo A se declarou *extremamente ansioso ou nervoso* e 50% destes alunos se declararam com *ansiedade e nervosismo controláveis* em relação à aprendizagem de LE, enquanto que nenhum dos alunos do Subgrupo B se considerou *extremamente ansioso ou nervoso*, e 25% se considerou *muito ansioso ou nervoso* na mesma situação. Em relação à ansiedade ou nervosismo ao falar em sala de aula, novamente 50% dos alunos do Subgrupo A revelou *não* se sentir *ansioso ou nervoso*, enquanto apenas 25% dos alunos do Subgrupo B se considerou com *ansiedade e nervosismo controláveis*. Talvez o fato revelador do alto índice de nervosismo e ansiedade apresentado pelo Subgrupo de alunos mais velhos (Subgrupo B), seja metade dos alunos no Subgrupo A (50%) ter se considerado *nem um pouco nervoso ou ansioso* em relação a falar em LE, enquanto nenhum dos alunos no Subgrupo mais velho (36 - 42 anos) tenha assinalado a mesma resposta. Os achados de Horwitz et al. (op. cit. Bacon e Finnemann, 1990) em relação à ansiedade em LE a diferencia da ansiedade generalizada em comunicação. A ansiedade em LE apresentaria um número de manifestações concretas, mas os achados deste estudo sugerem que a necessidade de se compreender cada palavra produziria interferências em processos de CO.

3.1.3 VISÃO QUANTITATIVA DA UTILIZAÇÃO E OU CONHECIMENTO DAS EA

Os resultados do SILL estão apresentados aqui sob duas formas:

- a) Achados sobre a frequência com que certos tipos de EA foram relatadas como usadas pelos alunos;
- b) Resultados das análises dos fatores.

Os dados sobre a frequência do uso de EA podem ser classificados em três categorias: frequência ALTA (3.5 - 5.0), frequência MÉDIA (2.5 - 3.4) e frequência BAIXA (1.0 - 2.4).

Em resumo, pode-se dizer que as estratégias de frequências MÉDIA mais altas encontradas nesta amostra são principalmente as de Hábitos de Estudo Padronizados, ou seja, estratégias relacionadas com empenho e preparação, assim como o tempo dedicado às tarefas, apesar das estratégias relacionadas com a iniciativa do aluno em buscar oportunidades de uso real de LE - (35) "Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês" e (30) "Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês" - tenham, por outro lado, alcançado alguns dos níveis de frequência mais baixos neste estudo, tanto nos Subgrupos A e B quanto no Grupo Maior.

Também foram encontradas frequências MÉDIA nos seguintes fatores: Subgrupo A (1º Estágio), todos os Fatores, (3º Estágio) todos os Fatores, sendo ALTA no Fator 4; Subgrupo B: (1º e 3º Estágios) todos os fatores, com exceção do Fator 2 no 1º Estágio (2,3 B); Grupo Maior: (1º Estágio) Fatores 2, 4, 5 e 6 Frequência Média, Fatores 1 e 3, frequência Baixa; (3º Estágio) todos os fatores

com frequência Média. O Subgrupo A apresentou maior uso de EA no total geral dos dois estágios (1º Estágio 3,08 e 3º Estágio 3,21) sendo a maior média (ALTA 3,69) encontrada no Fator 4, 3º Estágio, relacionado aos Hábitos de Estudos Padronizados.

Todas as outras estratégias são de frequência MÉDIA, e na média geral dos fatores apenas o Fator 4 alcançou frequência ALTA (3,69) no Subgrupo A (3º Estágio). O Fator 3 alcançou as médias de frequência mais baixas nos três grupos (Subgrupo A = 2,54 - 1º Estágio e 3,0 - 3º Estágio; Subgrupo B = 2,5 - 1º Estágio e 2,62 - 3º Estágio; Grupo Maior = 2,36 - 1º Estágio e 2,81 - 3º Estágio), sendo este fator relacionado às técnicas de Aprendizagem Independente de LE. De um modo geral, frequência MÉDIA nos fatores dominaram os resultados, compreendendo 91,66% das médias do Subgrupo A, 91,66% das médias do Subgrupo B e 83,3% do Grupo Maior, sendo que o Subgrupo A apresentou 8,3% de frequência ALTA, o Subgrupo B apresentou 8,3% de frequência BAIXA e o Grupo Maior apresentou 16,6% de frequência BAIXA (tabelas 10 - p.211; 13 - p.214; 20 - p. 220; 30 - p. 229 e 33 - p. 232). Estes achados refletem:

a) Uso limitado e, em alguns casos, rudimentar de EA, sendo que algumas alcançaram médias mínimas possíveis, e o único Fator a conquistar frequência ALTA (4), estava no limite desta, com a frequência MÉDIA ;

b) Maior enfoque dos TRÊS grupos nas EA relacionadas ao Fator 4 - Hábitos de Estudo Padronizados (Subgrupo A = 3,4 e 3,69; Subgrupo B = 3,0 e 3,0 e Grupo Maior = 3,26 e 3,4) e nas EA referentes ao Fator 6 - Elicitação de Insumo



(Subgrupo A = 2,9 e 3,16; Subgrupo B = 2,5 e 2,75 e Grupo Maior = 2,84 e 2,9)
- tabela 33 p. 232.

As médias baixas nos outros fatores determinam que:

a) *Fator 1*: O aluno não faz, ou porque não sabe como, ou porque não quer mesmo fazer, a manipulação e análise da informação, comparações entre L1 e LE, decomposição de insumo de LE e reestruturação dos dados de LE. Bacon e Finnemann (1990) afirmam em um estudo com alunos adultos universitários que a boa vontade para confrontar o insumo é o maior obstáculo para a CO. Boa vontade na aceitação do insumo parece ser um pré-requisito *sine qua non* para a instrução. Horwitz et al. (1986) afirmam que, caso o aluno suspeite que o insumo não esteja diretamente relacionado com sua avaliação no curso, ele pode interagir de má vontade. Como este fator também está associado à incorporação de novas informações à mente, surgem aqui pistas para a deficiência de sintaxe apresentada por estes alunos. A atenção consciente e sistemática ao contraste e analogia entre os códigos lingüísticos de L1 e LE, onde existe uma comparação constante entre o que se conhece bem e o que é menos conhecido, também se associa a este fator. Estes alunos portanto, podem apresentar deficiências na adivinhação de significados baseados em L1, localização de cognatos, ligação de informação de L1 com informação de LE, e atenção à interferência de L1. A aplicação de regras, leitura completa da informação, resumos mentais, monitoramento da escrita, decomposição através da análise de palavras, são também pontos importantes na aprendizagem que podem ser totalmente deficitários ou até mesmo nulos no desempenho destes alunos, uma vez que este fator se caracteriza por estratégias

altamente cognitivas. Este fator envolve o uso de habilidades ascendentes e sintetizadoras, compreendendo duas modalidades de processo de informação consciente: translingual e intralingual. A modalidade translingual é marcada pela atenção sistemática ao contraste e analogia entre L1 e LE, onde o aluno faz comparações constantes entre o que é bem conhecido (L1) e o que é menos conhecido (LE). A segunda modalidade focaliza a LE sem referência especial a L1, e refere-se a EA como análise de blocos de enunciados, fazer resumos mentais etc. Enfim, o Fator 1 é associado à manipulação e análise de informação em nível de códigos, envolvendo comparações entre L1 e LE, decomposição de insumo em LE e reestruturação dos dados de LE. Nenhuma interação comunicativa entre os alunos é associada ao Fator 1, o qual envolve uso de hipóteses, análise e síntese, baseado em códigos lingüísticos tangíveis.

b) *Fator 2:* Este fator pode ser considerado como oposto ao Fator 1 em termos de engajamento social. Como este fator é caracterizado pelo uso social ativo de LE em situações comunicativas, sempre que existir esta possibilidade, verifica-se aqui que os alunos são pouco envolvidos em atividades referentes a busca de informação e situações favoráveis ao uso de LE, tais como assistir filmes em LE ou iniciar conversas em LE. Em relação ao uso de LE orientado para a sala de aula, como ler rapidamente para depois ler atenciosamente, os resultados indicam o baixo uso dessas EA em ambos os grupos, a ponto da média mínima possível ter sido registrada, e da média de frequência BAIXA ter sido atingida pelo Subgrupo B. Em sala de aula, a extensão do uso destas EA dependem do encorajamento de comportamento comunicativo pelo professor, e mais importante



ainda, de como a participação interativa é avaliada na média final (Nyikos e Oxford, 1993). Estudos demonstram que as EA funcionais são importantes no desenvolvimento e continuidade da aprendizagem (Bialystok, 1981). Embora estes estudos demonstrem a importância destas EA, os participantes do Grupo Maior não acusaram alto grau de uso nos resultados do SILL, embora os participantes do Subgrupo B, de um modo geral, tenham apontado maior uso delas.

c) *Fator 3*: Este fator alcançou médias de frequência baixas nos três grupos, não sendo registrado nenhum item de frequência superior a 3,0. Os "truques" mecânicos usados para auxiliar a memória, relacionar palavras de L1 e LE, prever o que virá em seguida, ou inventar palavras, registraram médias de frequência muito baixas, denotando a necessidade de os alunos criarem mais autonomia e independência em relação ao uso de LE. Este Fator não envolve o forte controle cognitivo ou controle sobre as circunstâncias de aprendizagem demonstrados nos Fatores 1 e 4.

d) *Fator 5*: Este fator está relacionado com técnicas de redução de ansiedade. As médias baixas comprovam que os alunos desconhecem ou não utilizam estratégias para reduzir a ansiedade.

Em relação às médias dos Fatores 4 e 6, podemos concluir que:

a) *Fator 4*: O Fator 4 é caracterizado pelo esforço e preparação auto-motivados, e também pela dedicação de considerável parcela de tempo para as tarefas. Muitas destas estratégias são metacognitivas, as quais refletem gerenciamento consciente de tempo e o enfoque de energia e atenção durante a aprendizagem. São EA internas mas que representam decisões no sentido de



exercer controle e organização sobre os eventos de aprendizagem e não sobre o insumo absorvido de dados específicos. Conforme os resultados mostram, os alunos relataram o uso mediano destas EA.

b) *Fator 6*: Este fator possui aspectos comunicativos que podem ser relacionados a oportunidades fora de sala de aula. Este fator evidencia o uso de estratégias comunicativas para adquirir informação lingüística, embora as médias de frequência BAIXA tenham sido registradas para aquelas atividades que exigem a "criação de oportunidades" pelos alunos.

Em relação ao questionário de auto-avaliação empregado no 2º estágio do curso, os resultados revelam que (tabela 72, p. 261):

a) 66,6% dos participantes do Subgrupo A acredita ser preciso praticar mais para melhorar sua CO, pois entendem muito pouco quando ouvem em LE. Apenas um participante acredita estar indo bem, exatamente como acha que deveria. 100% dos participantes entende metade ou menos do que uma pessoa nativa fala em LE, assim como metade ou menos de um exercício em CO realizado em sala de aula.

b) 66,6% dos participantes do Subgrupo B acredita estar indo bem, exatamente como acham que deveriam, e apenas dois participantes (33,3%) acreditam precisar praticar mais sua CO. 66,6% dos participantes entendem mais da metade e até praticamente tudo dos exercícios de CO realizados em sala de aula.

A auto-confiança e aproveitamento dos participantes do Subgrupo A parecem ser mesmo maiores, o que os próprios testes comprovaram (Testes de CO



= Subgrupo A com média 88,59% de acertos ; Subgrupo B com média 58,73% de acertos), porém, o que os testes também provaram é a capacidade dos *dois* Subgrupos de melhorar seu desempenho, pois o Subgrupo A melhorou em 15,9% seu desempenho nos testes de CO enquanto o Subgrupo B melhorou em 19,15% (tabela 66, p. 256). A diferença é pouca, mas é importante avaliar, talvez em pesquisas futuras, a capacidade que os alunos adultos mais velhos possuem de desenvolver seu potencial lingüístico através da segurança oferecida pelo uso consciente de EA.

Os resultados aqui apresentados são, em geral, extremamente significativos e portanto, oferecem idéias ricas e importantes para a análise de outros dados obtidos na pesquisa em relação ao uso de EA por estes alunos, principalmente em relação ao uso de EA mais criativas e em investimento relacionado a áreas onde as recompensas não são tão óbvias para os fins acadêmicos. O que se observou principalmente foi a existência de um grupo homogêneo de alunos em praticamente todos os aspectos analisados, com exceção da maior predominância de ansiedade e nervosismo em alunos do Subgrupo B. Acredita-se que esta homogeneidade de fatores venha a contribuir para os objetivos claramente comunicativos dos alunos e do curso e para a interação entre alunos e professor durante todo o período de aulas.

Na discussão dos dados a seguir, será exposta uma explicação dos resultados, a qual segue uma estrutura de processamento de informação.



3.2 DISCUSSÃO DOS DADOS

3.2.1 INFLUÊNCIA DO USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DE COMPREENSÃO ORAL EM DUAS FAIXAS ETÁRIAS

Conforme mencionado anteriormente, os resultados precedentes devem ser considerados como sugestões de tendências e padrões no uso de ECO. Estes resultados não são totalmente conclusivos e devem ser interpretados como possibilidades distintas, que precisam ser validadas por uma amostragem maior. A seguinte discussão tentará explicar os resultados em uma estrutura de processamento de informação (McLaughlin et al., 1983).

Uma representação quantitativa dos dados oferece apenas uma imagem superficial das diferenças entre os alunos bem-sucedidos e os alunos malsucedidos. Este tipo de representação não pode captar *como* uma estratégia é usada ou quais as *combinações de estratégias* que incitam significado (Chamot et al., 1987). Também não pode captar o uso eficiente de uma estratégia, tal como a acuidade de uma inferência, uma conexão apropriada ao conhecimento anterior (elaboração) ou a profundidade de um resumo.

Uma análise qualitativa de protocolos verbais representativos reforçou os resultados quantitativos ao apontar o papel integral das estratégias metacognitivas. Além disso, as diferenças entre as abordagens utilizadas pelos participantes se tornaram aparentes no uso eficiente de habilidades de previsão, qualidade de inferência e uso de conhecimento de mundo. Os excertos de protocolos verbais e

comentários a seguir, ilustram as diferentes abordagens usadas por alunos bem-sucedidos e alunos malsucedidos no 3º estágio do curso.

A análise qualitativa dos protocolos verbais realizada neste estudo captou algumas diferenças entre os participantes em relação à maneira de processar o insumo, sendo possível então falar de dois grupos, os alunos bem-sucedidos e os malsucedidos. A análise estatística do uso de ECO indicou diferenças significativas entre os ouvintes eficientes, ou bem-sucedidos, e os ouvintes ineficientes, ou malsucedidos, em relação a: a) auto-monitoramento, ou checagem da própria compreensão enquanto a mesma acontece; b) elaboração, ou relação de informação nova ao conhecimento prévio ou a outras idéias no texto, e c) inferência, ou uso de informação do texto para adivinhar significado ou idéias completamente ausentes.

Os alunos bem-sucedidos apresentaram tendência de uso de ECO *globais*, ou *sintéticas*, ou seja, o ouvinte examina o insumo e constrói ou infere o significado geral a partir das pistas contextualizadas (Bacon e Finnemann, 1990), como as estratégias apresentadas a seguir:

- a. ouvir palavras chaves e adivinhar seus significados,
- b. tentar adivinhar através do contexto,
- c. ouvir palavras já conhecidas,
- d. procurar palavras familiares e adivinhar,
- e. pedir para falar mais devagar,
- f. ao ouvir, tentar pegar a essência.

Os ouvintes malsucedidos refletiram ECO mais *locais* e *analíticas*, envolvendo o enfoque em tentar capturar e interpretar cada forma morfológica conforme aparece no insumo:

- a. tentar traduzir cada palavra tão rapidamente quanto possível,
- b. ouvir os sujeitos, objetos, verbos,
- c. concentrar em cada palavra,
- d. usar o dicionário para encontrar as palavras ouvidas,
- e. escrever as palavras ouvidas,
- f. tentar traduzir mentalmente cada palavra,
- g. tentar ouvir todas as terminações verbais.

Embora os participantes tenham sido algumas vezes provocados pela PP durante as entrevistas e protocolos verbais, não é improvável que estas ECO sejam resultado de sua experiência real com insumo em LE, representando assim as ECO que estes alunos certamente utilizam, pelo menos inicialmente, em seus esforços para compreender insumo em contextos autênticos ou em sala de aula.

Uma imagem mais clara surge somente quando os relatos verbais são comparados com os dados quantitativos dos testes de CO realizados durante todo o estudo. O que parece ser evidente nos dados apresentados aqui são as diferenças qualitativas no comportamento dos participantes em relação ao processo de CO. Não foi o caso de alguns participantes terem prestado menos atenção ao significado. Muito pelo contrário: o procedimento de protocolo verbal requer que todos os participantes focalizem o significado. Ao haver extraído o significado de determinadas frases, alguns alunos também usavam o insumo para praticar. Além

disso, um dos participantes mais “bem-sucedidos” do Subgrupo B, Pri.C. (39/B), dedicava parte de sua atenção à forma na qual a mensagem se encontrava codificada, como demonstra o exemplo a seguir:

8. PP.: *Então você percebeu que esta situação se passa onde ?*

9. Pri.C. 39/B: *É num hotel ...*

10. PP.: *E como você chegou a esta conclusão ?*

11. Pri.C. 39/B: *Porque ele pediu um quarto.*

12. PP.: *Então você percebeu que ele ...*

13. Pri.C. 39/B: *E ela sabia responder tudo sobre os quartos.*

Nos dados de Pri.C. (39/B), Tat.C. (20/A) e Luc.R.(22/A) encontramos evidência de uso de insumo para mais do que simplesmente extrair significado. Elas demonstraram ser alunas ativas, ou seja, ao perderem a concentração, tentavam recuperá-la ativamente (Vogely, 1995), procurando “relações e padrões” (Seliger, 1983) e utilizando o insumo para compreensão assim como criando e reestruturando sua gramática de interlíngua (Faerch e Kasper, 1986; Sharwood Smith, 1986):

15. PP.: *Quando você tem um texto mais longo, você faz o que para ouvir ? Você tem só uma vez para ouvir.*

16. Tat.C. (20/A): *Eu ouço, vou prestando atenção para ver o máximo de palavras que eu conheço, prá juntar no final, porque é difícil assim, muito, porque eles falam rápido, né? Quando o texto é maior não fico me prendendo a palavras que eu não sei, eu vou pelo contexto, vendo o lugar que eles estão, se tem algum barulho, se está na rua, se está em algum lugar, e vou tentando ver o maior número de palavras conhecidas.*

Rost e Ross (1991) argumentam que os alunos mais experientes (os quais são considerados por eles mais bem-sucedidos), já internalizaram uma massa crítica de conhecimento lingüístico, podendo dedicar sua atenção ao nível discursivo da estória. Conforme estes alunos ganham mais experiência com LE, a ênfase dada ao vocabulário diminui (Vogely, 1995):

26.PP.: A gente já tinha visto um texto parecido em sala de aula ...

27.Pri. C. 39/B: Já (+) eu acho que ele ajudou (+) a princípio até pensei que fosse o mesmo, mas eu vi que não era porque eu acho que no outro ele pedia sem banheiro e neste ele pede com banheiro.

28.PP.: Então você acha que o vocabulário que a gente tinha visto anteriormente...

29.Pri. C. 39/B: Está todo aqui ... me ajudou a entender bem o texto.

2. PP.: E que tipo de quarto que ele quer ?

3. Pri.C. 39/B: Ah, eu não prestei atenção, acho que é simples, né ? Single: de solteiro.

49. PP.: Você entendeu bem o texto, não é Luc.? O que você acha que te ajudou a compreender bem o texto?

50. Luc.R. 22/A: Já ter conhecido o vocabulário, que faz parte das nossas aulas, e também eu, é, a fita não é muito rápida ...

Por outro lado, os ouvintes iniciantes malsucedidos geralmente possuem menor conhecimento lingüístico e precisam dedicar sua preciosa atenção à análise da corrente de sons buscando palavras conhecidas ao invés de focalizar globalmente a estória completa. Devido às limitações impostas pelo seu

vocabulário restrito, estes alunos estavam mais preocupados em entender palavras do que frases (Vogely, 1995):

25. Luc.S. 30/M: *We, bathroom, escova de dentes ?*

A escolha das ECO parece estar relacionada à proficiência lingüística e estar limitada às restrições cognitivas. Vandergrift (1997) observa diferenças qualitativas no uso de estratégias por alunos em níveis diferentes de habilidade lingüística. Um de seus achados, por exemplo, postula que os alunos iniciantes se apoiam fortemente em seu conhecimento de base, fazendo uso limitado de outras pistas. Os alunos mais experientes, por outro lado, usam seu conhecimento lingüístico mais desenvolvido e maior experiência para ajudá-los nas tarefas de CO. Isto não significa que eles não usem seu conhecimento de base, mas sim que o usam em conjunto com o conhecimento lingüístico e se apoiam nele com menos peso. Na fase de utilização, ou seja, quando o aluno se baseia no conhecimento existente tanto para intensificar o significado da informação quanto para estocar a informação para recuperação posterior, a informação compreendida e analisada estimula conceitos relacionados ou informação anterior na memória de longa duração por meio de ativação extensiva (O'Malley et al., 1989). Ouvintes bem-sucedidos possuem mais informação anterior, têm essa informação melhor organizada, a acessam de maneira mais eficiente ou a utilizam para compreender e se lembrar da informação nova de maneira mais estratégica do que os ouvintes malsucedidos (Rabinowitz e Chi, 1987, veja O'Malley et al., 1989).

Pri.C. (39/B), um dos informantes com nível mais alto de proficiência neste estudo, é uma ouvinte bem-sucedida, a qual constrói significado utilizando seu conhecimento lingüístico com sucesso ao mesmo tempo que utiliza seu conhecimento de base.

Ges.E. (21/A), também uma ouvinte bem-sucedida, porém com nível de proficiência substancialmente inferior ao de Pri.C. (39/B), e portanto mais dependente de seu conhecimento de base, ainda consegue utilizar um pouco do conhecimento lingüístico que possui em conjunto com o conhecimento de base.

Do you have any rooms, please?

9. Ges.E. 21/ A: *Perguntou se ele tinha quarto.*

10. PP.: *Você consegue dizer esta frase em inglês ?*

11. Ges.E. 21/A: *Ai, não me lembro (+) do you have...*

Pri.S. (20/A), por outro lado, um ouvinte fraco em relação ao uso de ECO, mas apenas um pouco abaixo de Pri.C. (39/B) em nível de proficiência, e, ainda assim, substancialmente mais desenvolvido que Ges.E. (21/A), tende a se apoiar exageradamente tanto no conhecimento anterior quanto no conhecimento lingüístico.

Do you have any rooms, please ?

14. Pri.S. 19/A: *Do you have new rooms, please ?*

15. PP.: *Será que é isso mesmo que ele iria falar ?*

16. Pri.S. 19/A: *Acho que não (++) algum quarto, né?*

17. PP.: *Acho que é isso (+) e se fosse "algum" no lugar de "new", qual seria a palavra ?*

18. Pri.S. 19/A: Any.

A implicação pedagógica mais ampla nos achados de Vandergrift (1997) é que, embora seja muito importante ativar o conhecimento de base, isto não é o bastante; planejamento e instrução cuidadosos são necessários para que os alunos ativem seu conhecimento de base da maneira mais eficiente possível (Mendelsohn, 1998).

Um outro aspecto onde os alunos demonstraram diferença de comportamento foi em relação ao processamento de significado focalizado em palavras isoladas. Mais uma vez, não foi o caso dos alunos bem-sucedidos não focalizarem em palavras isoladas. Eles o fizeram, porém isto só ocorria quando eles encontravam dificuldade em conseguir extrair o significado de uma sentença com rapidez. O contraste encontrado no grupo dos alunos malsucedidos foi o fato destes alunos focalizarem muito mais em palavras isoladas, porém por motivos bem diferentes, como demonstram os excertos após o parágrafo abaixo.

Ges.E. (21/A) reduzia o fardo sobre sua memória curta reduzindo o insumo às palavras chaves, enquanto Viv.M. (32/M) aumentava este fardo ao tentar descobrir o significado de cada uma das palavras. Ges.E. (21/A) se concentrava demasiadamente no significado ao focalizar elementos lexicais e usar a informação pragmática / lógica disponível para ela, negligenciando a gramática da língua. Sua percepção do significado das palavras se baseava em palavras isoladas:

How much is it a night?



13. Ges.E. 21/A: *How much is night ? Quantas noites que ele quer ficar (+). É isso mesmo ? How much (+) é, quanto custa uma noite.*

14. PP.: *Qual palavra você acha que te ajudou a entender ?*

15. Ges.E. 21/A: *O “how much” e “a night”.*

Would you like a single room?

25. Viv.M. (32/M): *Você gosta (+ +) você gosta (+ +) cantar, singer*

Em contraste com Pri.C. (39/B), o relato verbal de Ges.E. (21/A) e Viv.M. (32/M) as mostram tentando derivar significado de cada palavra ou frase, então ligando estes significados. Isso pode ser confirmado pelos seus relatos retrospectivos, alguns dos quais são transcritos a seguir:

(3) How much is it a night?

26. Viv.M. 32/M: *How much (+++) How much (+++) is night? How much quer dizer quanto, é quantidade.*

27. PP.: *Qual é a última palavra ?*

28. Viv.M. 32/M: *Night (+) noite (+) quantas noites ...*

29. PP.: *How much is it a night ?*

30. Viv.M. 32/M: *Quantas noites (+) quanto é esta noite ? Quanto custa uma noite?*

O fato destes alunos não terem sido tão bem-sucedidos quanto os outros pode ser um indicativo da falta de eficiência destas estratégias. Pode ser o caso de sua comparativa falta de experiência na aprendizagem de LE ter resultado em um número extremamente limitado de ECO disponíveis para eles. Ou pode ter sido o caso de ECO disponíveis para os alunos mais “rápidos” e mais “bem-sucedidos”

não estarem disponíveis para estes alunos porque eles não haviam alcançado um nível de proficiência que os habilitassem a utilizar ECO mais eficientes.

Relacionado também ao comportamento de focalizar palavras isoladas estava a quantidade de tradução evidente nos dados dos alunos malsucedidos. Nenhum dos alunos fez tentativas suficientes para tentar entender as frases em LE, e isto pode estar relacionado aos seus métodos de construção de significados: focalizar em elementos lexicais (palavras de conteúdo) e usar informação lógica / pragmática para obter significado, ou traduzir cada uma das palavras, ou grupos de palavras, organizando-as em uma frase:

8. *Viv.M. 32/M: Eu tento traduzir as expressões (+ +) eu tento traduzir, não. As vezes eu penso que já sei o que é, e aí quando eu sei, legal, e quando eu não sei eu tento traduzir, as palavras que eu não conheço eu tento buscar, buscar em português.*

Alunos malsucedidos, como Viv.M.(32/M), encontram dificuldade porque desperdiçam tempo precioso e recursos de atenção em estratégias de processo superficiais e ineficientes tais como a tradução (Eastman, 1991). A tradução exige mais tempo e recursos de atenção e produz menos significado porque envolve um mapeamento de superfície entre as línguas, e geralmente falha em ativar processos conceituais (Swaffar, 1988). O resultado são mudanças freqüentes de estruturas conceituais, supressão inadequada de informação relevante, e rápido esvanecimento de informação recém compreendida (Gernsbacher et al. 1990, op. cit. Vandergrift, 1997):



14. Viv.M. 32/M: *Atrapalha porque é muito rápido e aí quando eu vou passar para uma próxima frase aí eu já me perdi, aí eu já não consigo mais entender o que eu estava tentando traduzir, aí já não consigo, aí eu já perco porque está acumulando, aí já vem outra frase, aí eu já não consigo mais nada ...*

O resultado é a compreensão incompleta e incoerente do texto. Os ouvintes malsucedidos não possuem o controle que regula as estratégias metacognitivas para ajudá-los a focalizar no significado. Sem uma estrutura de concepção e um direcionamento fornecido pela antecipação, os esforços de CO se tornam erráticos, sem propósito, resultando no emprego casual de estratégias que geram apenas pacotes isolados de significado (Vandergrift, 1997):

8. Viv.M. 32/M: *Eu achei que tinha muitas palavras desconhecidas e foi muito rápido, e até eu formular o que ele, sabe eu (+) na minha cabeça (+ +) montar a seqüência na minha cabeça, aí ela já está respondendo, aí ele volta de novo, então o que deu para pegar assim foi, ele pergunta se ela gosta da festa, e aí ela responde, mas aí já está respondendo e eu ...*

Stern (1975) sugeriu que os alunos mais bem-sucedidos tentam pensar na LE cada vez mais. Poucos alunos mostraram evidência deste comportamento, mesmo nas últimas aulas do curso.

Contrastando com este comportamento, os alunos Tat.C. (20/A) e Pri.C. (39/B) recorreram menos à tradução e tentaram operar na LE. Tat.C. (20/A) relatou que buscava dividir uma sentença em partes e a traduzia quando era mais

complexa. Em outras situações, ela parecia ser capaz de fazer sentido do insumo diretamente, sem recorrer à tradução, como o seguinte excerto sugere:

1. PP.: *Onde você acha que eles estão ? Qual é a situação ?*

2. Tat.C. 20/A: *He 's at a hotel because (++) he 'd like a single room, he stay (+) bedo (sic.) não sei o que é "bedo" (+) three nights? And he like a room with a bath (+) with a bathroom ...*

3. PP.: *Did you hear anything about breakfast?*

4. Tat.C. 20/A: *I, é (+) não escutei tudo não (+) Ela perguntou se ele queria com banheiro e se, eh..., queria single room.*

Os ouvintes segmentam e analisam porções do texto oral baseados em pistas do significado ou em características estruturais. A base para os blocos de enunciado e o tamanho dos segmentos podem variar dependendo do nível de proficiência do aluno e de o aluno ser um ouvinte bem-sucedido ou malsucedido. Os alunos mais bem-sucedidos ou eficientes relataram ouvir blocos de enunciados maiores que os alunos menos eficientes, transferindo sua atenção para palavras isoladas apenas quando sua compreensão falhava completamente. Os alunos eficientes também deduziam significado de palavras desconhecidas a partir do contexto, ao contrário dos alunos menos eficientes. Tat.C. (20/A) e Pri.C. (39/B) relataram ouvir segmentos para analisá-los e concatenar estes segmentos para produzir um significado geral.

8. Tat.C. 20/A: *Porque foi rápido né, então eu não consegui prestar atenção em tudo, mas eu tento ver o contexto geral para tentar adivinhar, o que ele está*

querendo dizer, pelo menos a metade né, pelo menos deixar ela em aberto e tentar ver se aparece de novo, se depois tem uma idéia do que ela seja ...

6. PP.: *Quando ouve, você entende todas as palavras ou ficam algumas palavras faltando?*

7. Pri.S. 19/A : *Não ... ficam algumas, mas aí, conforme vai caminhando, dá para ir pegando ... eu vou mais pelo contexto do que está acontecendo.*

9. Pri.S. 19/A: *É, se eu tiver a oportunidade de voltar, e ouvir de novo, ver se eu entendo ... aí eu volto.*

10. PP.: *Mas e quando você não pode voltar?*

11. Pri.S. 19/A: *Não, aí eu vou tentar pegar pelo contexto.*

Tat.C. (20/A) e Pri.S. (20/A) freqüentemente abordavam o insumo dividindo-o em blocos de enunciados e derivando o significado a partir do bloco antes de dividi-lo em todos os seus componentes. Os ouvintes malsucedidos pareciam abordar a CO como uma tarefa que exige, basicamente, compreensão na base de palavra por palavra, apesar de alguns deles usarem blocos de enunciados mais simples, como Luc.S. (30/M):

91. Luc.S. 30/M: *Would you like a single room. Você gostaria de um quarto de solteiro?*

92. PP.: *Isso. E este 'Would you like?'. Você entendeu a frase inteira ? Como você faz ? Porque são três palavras, não é?*

93. Luc.S. 30/M: *Eu já memorizei o 'Would you like'*

94. PP.: *Então você procura memorizar estas expressões?*

95. Luc.S. 30/M: *Isso, eu memorizo expressões.*

96. PP.: *Então por blocos de palavras ?*

97. *Luc.S. 30/M: É, por blocos.*

98. *PP.: Então você acha que você não ouve palavra por palavra em separado igual você ouviu o 'room'? Você ouve a sequência ...*

99. *Luc.S. 30/M: É, porque ele fala 'would you like', não é? Então eu já memorizei isso aí.*

100. *PP.: Já memorizou e já está fácil. Quando você ouve você já identifica?*

101. *Luc.S. 30/M: O que eu memorizei, a parte que já está memorizada, eu ouço só uma vez e já sei o que que é. Agora o que eu não gravei ainda, o que eu não sei, aí eu ouço mais de uma vez e vou pegando pistas.*

102. *PP.: E você vai procurando memorizar mais bloquinhos de palavras?*

103. *Luc.S. 30/M: Sim, porque quanto mais eu souber, melhor.*

O uso da estratégia de divisão em blocos como uma maneira de lidar com insumo lingüístico é um comportamento notado em crianças aprendendo sua L1 (Clark 1973, op. cit. Mangubhai, 1991) ou LE (Fillmore, 1979, op. cit. Mangubhai, 1991). Parece ser uma estratégia que alivia o peso do trabalho da memória e permite que se entenda a mensagem com razoável rapidez (Bialystok e Sharwood Smith, 1985). É uma abordagem pragmática que permite uma resolução rápida do problema de compreensão. Além disso, embora Mangubhai (1991) afirme que isto ainda precisa ser provado, estes blocos de enunciados, mesmo após terem tido seus componentes analisados, ainda podem permanecer disponíveis aos alunos para uso, tanto para recepção quanto para produção, e contribuir para a fluência dos alunos, particularmente em contextos familiares e recorrentes. O que é certo, é que, neste estudo, os alunos "mais rápidos", assim como alguns dos alunos "mais lentos", usaram a estratégia de blocos de enunciados, combinada aos esforços de dividi-los, aparentemente sendo bem-sucedidos.

Alguns alunos relataram que, quando não entendiam o que estavam ouvindo, eles percebiam que estavam ouvindo o texto de forma passiva, ou seja, sem tentar inferir significado ou usar nenhum tipo de ECO. Desistir de tentar compreender o texto se refere a aqueles alunos passivos, ou seja, que não se comprometeram em se esforçar para conseguir se recuperar da falta de entendimento. A maioria dos alunos, porém, relatou estar ciente de quando a compreensão estava ocorrendo ou não, como Ges.E. (21/A) relata abaixo:

17. Ges.E. 21/A: *Tem palavras que eu conheço, eu sei o que é, mas aí eu confundo, sabe (++) eu fico ansiosa para compreender o significado e eu acabo perdendo algumas palavras.*

18. PP.: *Mas e quando você ouve uma segunda vez?*

19. Ges.E. 21/A: *Não, daí eu fico mais tranqüila e consigo entender melhor.*

Portanto, os resultados sugerem que alguns dos participantes apenas não tinham consciência de como responder cognitivamente quando a compreensão falhava. Esta é uma área que requer mais investigação.

Uma das condições que distraía os ouvintes malsucedidos era encontrar uma palavra ou frase desconhecida. Eles tipicamente paravam de ouvir, não percebiam sua falta de atenção, e não tentavam redirecionar sua atenção para o texto oral.

11. PP.: *E aí quando você não entende a frase inteira você ... vai em frente ou você fica pensando naquela frase que você não entendeu ?*

12. Viv.M. 32/M: *Eu fico pensando na frase que eu não entendi.*

13. PP.: *Você acha que atrapalha a próxima ?*

14. Viv.M. 32/M: *Atrapalha porque é muito rápido (...)*

Os ouvintes bem-sucedidos pareciam estar mais cientes quando paravam de prestar atenção e faziam um esforço para redirecionar sua atenção à tarefa. Outros fatores que depreciavam a atenção dada à tarefa incluíram a extensão e dificuldade do texto, o que levava alguns alunos a traduzir suas partes iniciais e perder as partes subseqüentes:

(4) *That's fine. Two nights, please.*

31. Viv.M. 32/M: *Você está bem esta noite.*

32. PP.: *O que você entendeu em inglês?*

33. Viv.M. 32/M: *Esta noite (++) esta noite (+++) você, você está bem esta noite?*

34. PP.: *Humm, é mais ou menos isto. De onde você tirou este "bem"?*

35. Viv.M. 32/M: *Pois é, não, eu estou tentando ...*

36. PP.: *Mas qual foi a palavra que você ouviu que significa "bem"?*

37. Viv.M. 32/M: *Pois é (+++) Is that night (+) fine (++) fine é, fine.*

Bialystok (1983), partindo da definição de Paivio (1983) para quem EA são *o planejamento e gerenciamento habilidoso de aprendizagem de LE efetuado pelo aluno ou professor de língua*, pressupõe que EA refletem os processos de aprendizagem comuns que ocorrem caso o aluno esteja ou não deliberadamente prestando atenção ou manipulando estas EA. Portanto, as EA não poderiam ser consideradas diferentes de processos de aprendizagem. Bialystok contradiz teorias extremamente dualísticas como as de Krashen (1981), ou relatos menos



dogmáticos como os encontrados em Seliger (1983), assumindo uma posição onde tanto EA quanto processos de aprendizagem devem ser explicados em termos de mecanismos mentais iguais, sendo sua diferença apenas em grau. Caso a aquisição ou conhecimento fossem processados de maneiras fundamentalmente diferentes devido à intervenção de EA, teríamos um conceito fracionado das estruturas mentais humanas. De uma maneira ideal, as EA deveriam alterar a eficiência e, possivelmente, o progresso da aprendizagem, e provavelmente se voltariam menos para o modo de aprendizagem real. Bialystok (1985) pressupõe ainda que estes processos de aprendizagem possam sofrer controle consciente e intencional, e que a mudança neste controle seja extremamente significativa. Apesar de o acesso aos processos de aprendizagem ser um aspecto crucial para a modificação da aprendizagem, a elevação ao nível da consciência deve ser governado *internamente*. Como foi verificado neste estudo, o ensino explícito de EA usadas por alunos bem-sucedidos em atividades de CO, em geral melhorou a CO dos alunos malsucedidos que foram submetidos à conscientização destas EA. A CO envolve processos ativos e conscientes nos quais o ouvinte constrói significado a partir de pistas obtidas de informação contextual e do conhecimento existente, enquanto se apóia em recursos estratégicos múltiplos para preencher as exigências da tarefa. O fato de alunos bem-sucedidos em CO usarem EA de maneira mais eficiente que aqueles alunos considerados malsucedidos, sugere que os alunos que não usam EA necessitam de mais ajuda para se tornarem alunos mais estratégicos. Apenas o fato de *conhecer* EA, ou *pensar* que se esteja *usando* EA, não parece garantir modificação no grau de sucesso alcançado em atividades de CO.



Flavell (1977) identifica três estágios no desenvolvimento de habilidade estratégica. Presume-se que os adultos sejam capazes de desempenhar as habilidades componentes da execução de todas as estratégias (estágio 1), mas podem não usar a estratégia apropriada de forma espontânea (estágio 2). Parece então, que o movimento do 1º para o 2º estágio seja uma questão de maturidade no qual o nível exigido de conhecimento analisado e controle cognitivo são estabelecidos para permitir o uso da estratégia. O movimento do 2º para o 3º estágio (onde o aluno é capaz de reconhecer situações nas quais a estratégia pode ser útil e usá-la espontaneamente), é, entretanto, uma questão de experiência com tipos de problemas nos quais as estratégias possíveis são consolidadas e entendidas como eficientes nestas situações.

Paribakht (1985) entende que os alunos adultos parecem adentrar a situação de aprendizagem de LE com uma competência estratégica razoavelmente desenvolvida, sendo que esta competência parece se desenvolver na L1 do falante com o aumento de sua experiência lingüística. A instrução para alunos adultos parece desempenhar um papel importante na mudança do 2º estágio para o 3º estágio, através de um conjunto de experiências que tenham sido bem preparadas. Esta situação foi percebida naqueles alunos considerados "bons alunos", porém, nem todos os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem de LE demonstraram desenvolvimento de competência estratégica. Uma implicação destes achados é que as abordagens de conscientização de EA que se apóiam exclusivamente no insumo oferecido pelo professor ou em outras técnicas de ensino que funcionem de forma independente da maneira como os alunos



processam a informação, podem falhar e, conseqüentemente, não extrair o que os alunos podem contribuir para o processo de aprendizagem. Quando o processo utilizado pelos alunos não é considerado, estas técnicas provavelmente diminuem as chances de sucesso do aluno e o excluem de oportunidades de ganhar controle independente sobre seu próprio processo de aprendizagem. Não se pode deixar de considerar que o aluno seja controlado por todas as restrições biológicas, experimentais ou educacionais responsáveis pelo progresso na proficiência em LE contingentes às suas habilidades de análise de conhecimento e controle do processo, além do seu próprio esforço em explorar estas habilidades e desenvolvê-las a um nível de proficiência e maestria mais elevado. Somente o equilíbrio entre o direcionamento deste esforço por parte do aluno e a sensibilidade do professor às necessidades, ao nível e experiências do aluno poderia, talvez, fomentar o sucesso na utilização consciente das ECO.

Um dos alunos, Luc. R. (22/A), apresentou comportamento relacionado a um processo diferente dos demais. Ele parecia realizar muito pouca tradução e isto ocorrendo, de acordo com os relatos retrospectivos, apenas ao encontrar dificuldades, como sugere o seguinte excerto:

34. Luc.R. 22/A: *Eles estão em um hotel, e ela está pedindo um quarto, é, de solteiro, prá ela ficar, e eu entendi que é três noites, aí é fifty, fifty pounds, ou dollars ...*

35. PP.: *Fifty pounds seria o que ?*

36. Luc.R. 22/A: *Uma moeda, mas eu ...*

Apesar de, assim como Tat.C. (20/A) e Pri.C. (39/B), Viv.M.(32/M) aparentemente demonstrou utilizar os blocos de enunciados, não foi encontrada evidência de análise destes blocos.

18. Viv.M. 32/M: *Pois é professora, quando tem as expressões eu fico tentando assimilar as expressões né, aí fica fácil, agora quando eu não consigo assimilar aí eu tenho que traduzir para poder entender, palavra por palavra.*

Em resumo, o comportamento dos alunos bem-sucedidos pode ser relacionado a um processo de abordagem de LE baseado na construção de significado, utilizando a tradução quando a sentença era complexa ou por qualquer razão se mostrava de difícil compreensão:

18. Tat.C. 20/A: *... fica mais fácil, principalmente quando é um texto mais longo (...) porque é difícil, eles falam muito rápido, emendam as coisas, então se você fica muito preso numa coisa, acaba nem prestando atenção no resto, então eu vou tentando, pelo menos, não 100%, porque é difícil, mas pelo menos 50%, 70%, entender mais ou menos o que se passou, se tem algum barulho, aí você vai tentando traduzir, pelo menos imaginar o que aconteceu, é isto que eu faço...*

Isto combinado com a estratégia de divisão de blocos do insumo em unidades menores de significado, e, trabalhando o significado de seus componentes apenas posteriormente, quando estas unidades de significado eram compreendidas automaticamente. Em relação aos fatores automáticos e analisados sugeridos por Bialystok (1982), estes participantes tentavam tornar automática a aquisição de significado de blocos de enunciados de LE não analisados e, tendo



alcançado um grau de automaticidade, usavam a capacidade de processamento extra, ou recursos atencionais para analisar estes blocos. Contrastivamente, os alunos malsucedidos alcançavam maior automaticidade ao adquirir as palavras chaves, mas então pareciam sacrificar a oportunidade de análise, em particular a análise da sintaxe. Os alunos ineficientes pareciam abordar a CO como uma tarefa que exigia inicialmente compreensão em uma base de palavra por palavra. Viv.M. (32/M) e Luc.S. (30/M) tentavam analisar e compreender cada palavra, portanto colocando um peso enorme em sua dimensão automática, fato comprovado em seus relatos.

Portanto, pode-se dizer que, enquanto os alunos eficientes usavam uma abordagem que valorizava o processo descendente e se apoiavam no processo ascendente apenas quando necessário, os alunos ineficientes usavam uma abordagem consistentemente ascendente para compreensão.

Foram encontradas poucas frases codificadas como menções à inferência do significado, mas isto pode ter sido causado pelo fato de processos de inferência ocorrerem tão rapidamente que não se encontram disponíveis para verbalização. Viv.M. (32/M), quando foi devidamente motivada pela PP., mostrou-se capaz de utilizar inferência para reconhecer o contexto do diálogo:

44. PP.: *Então, já que você ouviu estas palavras, todas estas frases, onde você acha que ele está? Você ouviu 'night', 'room', ...*

45. Viv.M. 32/M: *Eles estão em uma casa ? Num quarto ? E ele perguntou 'how much', quanto custa (++) . Ah, eles estão em um shopping ... quanto custa, né (++) . Ele perguntou quanto custa uma noite, será que não seria num hotel ?*

Apesar do protocolo de Viv.M. (32/M) indicar evidência de um processo de superfície - tradução - e de um processo ascendente, ela conseguiu as pistas que a levaram ao contexto em questão, ligando-as à informação que ela já possuía.

Shiffrin e Schneider (op. cit. Mangubhai, 1991), por exemplo, sugeriram que os processos controlados podem ser divididos em duas categorias: acessíveis e invisíveis, sendo os últimos não percebidos tão facilmente por meio de introspecção por ocorrerem muito rapidamente. Parece que a inferência freqüentemente caiu nesta categoria "invisível" e não estava disponível para verbalização simultânea. Os relatos retrospectivos confirmam a rapidez de tais processos, e confirmam a necessidade do uso de outros métodos para suplementar a informação produzida pelos relatos verbais.

Faerch e Kasper (1986) e Sharwood Smith (1986) sugerem que, se o insumo é usado somente para extração de significado (ou seja, compreensão), então o processo de construção criativo não tem a oportunidade de aumentar o conhecimento nas áreas de fonologia, morfologia e sintaxe. O baixo aproveitamento de Viv. M. (32/M) no exercício de repetição de frases, o qual media o conhecimento sintático (Naiman, 1973), indica um aluno usando insumo apenas para o propósito de compreensão, como vemos no excerto a seguir:

That's fine. Two nights, please.

31. Viv.M. 32/M: *Você está bem esta noite.*

32. PP.: *O que você entendeu em inglês?*

33. Viv.M. 32/M: *Esta noite (++) esta noite (+++) você, você está bem esta noite?*

34. PP.: *Humm, é mais ou menos isto. De onde você tirou este "bem"?*

35. Viv.M. 32/M: *Pois é, não, eu estou tentando ...*

36. PP.: *Mas qual foi a palavra que você ouviu que significa "bem"?*

37. Viv.M. 32/M: *Pois é (+++) Is that night (+) fine (++) fine é, fine.*

38. PP.: *That's fine.*

39. Viv.M. 32/M: *É, fine.*

40. PP.: *O que mais ?*

41. Viv.M. 32/M: *Night.*

Pedagogicamente, isto parece sugerir que tal aluno, ao receber somente insumo compreensível, possa levar mais tempo para adquirir alguma sintaxe da LE. Este aluno se beneficiaria mais de um foco curricular mais variado (Mangubhai, 1991).

3.2.2 ATITUDE EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE CONSCIENTIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LE

De uma maneira generalizada, os resultados deste estudo, principalmente as médias de frequência dos fatores do SILL, refletem a extensão limitada com que os alunos de LE usaram EA de vários tipos. Como era de se esperar, os alunos universitários optaram por utilizar certas estratégias (EA relacionadas ao uso formal de regras do Fator 1 e ao estudo acadêmico padrão do Fator 4) com o objetivo de obter boas médias, preterindo, de uma certa maneira, as EA direcionadas ao desenvolvimento de habilidades de uso autêntico e comunicativo de LE, confirmando os resultados de Nyikos e Oxford (1993). As médias

alcançadas neste fator sugerem a tendência, senão necessidade, por parte de alunos dependentes de sala de aula, de quebrar a informação nova em partes e juntar os pedaços de dados analisados em unidades que sejam compreendidas mais facilmente. Esta visão confirma o modelo de McLaughlin et al. (1983) onde a aprendizagem de tarefas difíceis consiste em sub-tarefas interdependentes. O Fator 1 enfatiza a aprendizagem baseada em dados, orientada para regras e não interativa. Uma vez que o enfoque dos testes e provas costuma ser neste tipo de aprendizagem, muitos alunos acreditam que estas EA são a maneira certa de aprender, a despeito das atividades comunicativas que possam ser oferecidas em sala de aula (Ehrman e Oxford, 1989).

O Fator 2 envolve estratégias para obter e expressar significado através de códigos verbais em situações sociais, onde as dificuldades de vocabulário e sintaxe não são controladas. São estratégias que refletem uma abordagem holística (Nyikos e Oxford, 1993), na qual a atenção à itens discretos é evitada dando-se preferência à comunicação de significado. As diferenças entre os Fatores 1 e 2 são suficientes para explicar as diferenças encontradas nas médias: alcançar boas notas e o desejo de se comunicar.

O Fator 3 está relacionado a práticas ativas, porém solitárias, de engajamento na aprendizagem, onde os alunos manipulariam grandes blocos de enunciados por si próprios. Os alunos precisam ser mais estimulados a usar estas técnicas através de atividades em sala de aula. Muitos alunos podem considerar perda de tempo investir em tarefas que não tragam recompensas óbvias.



Investimento pessoal e o uso de EA inovadoras precisam ser estimulados, valorizados e recompensados, para que sejam adotados pelos alunos.

O Fator 4 envolve várias atitudes que são comuns à aprendizagem de qualquer matéria, não se limitando à uma LE. Estas EA foram altamente favorecidas pelos alunos. São técnicas de natureza metacognitiva que apoiam organização e planejamento do estudo.

O Fator 5 se relaciona à várias técnicas que ajudariam os alunos a controlar seu estado emocional. São técnicas relaxantes, apreciadas pelos alunos, apesar de muitos confessarem que nunca haviam nem imaginado praticá-las.

O Fator 6 envolve elicitación e antecipación ativa do discurso em LE na tentativa de entender e ser entendido em situações comunicativas. A ênfase aqui é na coleta de informação e aqueles alunos que apresentaram tendência de uso destas estratégias têm maior probabilidade de favorecer abordagens de orientação social e comunicativa do que abordagens puramente baseadas em textos orientadas para regras.

A análise dos dados, obtidos a partir de várias fontes, incluindo entrevistas, protocolos verbais, questionários, testes de CO, questionários SILL, e fichários de EA, revelou que a CO dos participantes da pesquisa alcançou um índice maior de acuidade. O programa de conscientização de ECO utilizado durante os 2º e 3º estágios do curso de extensão, revelou que a implementação do uso destas EA pode aprimorar a habilidade de CO de alunos de todas as faixas etárias, trazendo maior confiança e motivação em relação a aprendizagem de LE. Uma descrição detalhada destas conclusões será apresentada no capítulo seguinte, lembrando



ainda que, com apenas 12 participantes, este estudo é somente exploratório. A replicação deste estudo, ou estudos com um número maior de participantes, podem oferecer dados mais generalizados do que os obtidos aqui.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO



CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo qualitativo, de natureza intervencionista, fizemos uma análise do uso de Estratégias de Aprendizagem (EA) em atividades de Compreensão Oral (CO) por alunos de inglês como Língua Estrangeira (LE) de duas faixas etárias em um curso universitário de Bacharelado em Letras - Tradutor Intérprete. Os resultados obtidos a partir dos dados coletados e analisados durante os três estágios do curso, nos permitiram concluir que: a) mudanças no processo de aprendizagem podem ser distinções importantes entre alunos bem-sucedidos e alunos malsucedidos; b) o programa de conscientização de uso de ECO melhorou a CO de praticamente todos os alunos; e c) os alunos malsucedidos necessitam de mais ajuda no processo estratégico.

4.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece haver diferenças significativas entre os tipos de estratégias cognitivas relatadas pelos alunos bem-sucedidos e pelos alunos malsucedidos nos protocolos verbais realizados no 3º estágio do curso. Os alunos malsucedidos relataram uso intenso de tradução e repetição na compreensão dos textos. Devido ao seu limitado conhecimento lingüístico, eles reconhecem muito poucas palavras. Eles buscam superar esta limitação usando o que conseguem reconhecer através da repetição de uma palavra ou frase (Repetição) ou interpretando palavras e idéias de LE para L1 de maneira relativamente literal (Tradução). Algumas poucas palavras têm significado imediato para estes alunos e são portanto processadas automaticamente, sem análise na memória de curta duração (Eastman, 1991). Isto

permite que estes alunos aloquem alguns recursos de atenção na memória de curta duração para instigar seu conhecimento de mundo e experiência de vida (Elaboração), usando processos descendentes para guiar sua interpretação (Inferência). Limitações dos recursos de atenção não permitem que estes alunos realizem mais do que isso. Na verdade, a análise qualitativa dos protocolos verbais e entrevistas revelou que as tentativas de tradução (processo ascendente) interfeririam com as percepções de pistas semânticas adicionais. As restrições e limitações impostas pelos recursos de atenção podem também explicar o relato mínimo de monitoramento da CO destes alunos. Conforme sugerido pela Teoria de Processamento de Informação (McLaughlin et al., 1983), os alunos iniciantes lutam para lidar com a rápida corrente de sons dos textos e podem não ser capazes de, simultaneamente, a) guardar na memória o que já compreenderam, b) analisar o insumo novo para obter mais significado, e c) avaliar a congruência da informação nova com a antiga. Parece haver muito pouco espaço na memória de curta duração para estratégias de processamento mais profundas, como a estratégia de Monitoramento.

Os alunos bem-sucedidos neste nível iniciante relatam estratégias de repetição, resumo, inferência lingüística, inferência de voz, inferência extra-lingüística e, principalmente, estratégias de elaboração. O uso de dicionários, de livro-texto, e de estratégia de dedução também são mencionados. A tradução também se encontra fortemente presente no processo de CO destes alunos. Apesar de estarem mais familiarizados com um número maior de palavras, o seu domínio lexical pode não ser ainda suficientemente internalizado para o acesso ao

significado ser automático na memória de longa duração (Vandergrift, 1997). Portanto, conforme sugerido por Eastman (1991), estes ouvintes se sentem naturalmente inclinados à tradução, alocando preciosos recursos de atenção à esta estratégia ineficiente. Parece que estes alunos estão em um determinado nível onde existe um período de instabilidade no uso de estratégias, e onde os ouvintes começam a se apoiar mais na tradução. Isto pode sugerir ser este período um ponto chave para a instrução estratégica, um achado também relatado por Prokop (cit. Vandergrift, 1997) e Vandergrift (1997). Se as ECO eficientes não são ensinadas e aprendidas antes ou durante este nível, os alunos podem experimentar frustração na CO de insumo mais rico, conseqüentemente na aprendizagem de LE, e, devido a sua frustração, desistir completamente da aprendizagem. Muitos alunos acabam por acreditar que não possuem aptidão para a aprendizagem de LE, o que poderia ser mudado com maior conscientização de EA eficientes (Nyikos e Oxford, 1993). Estas crenças precisam ser identificadas para que as más interpretações sobre aprendizagem de LE sejam corrigidas, e para que eles se tornem alunos mais informados, bem-sucedidos e autônomos (Holec, 1981; Horwitz, 1985; Oxford, 1990b; Wenden, 1987).

A diferença essencial encontrada entre os alunos malsucedidos e os alunos bem-sucedidos é que os bem-sucedidos relataram maior uso de estratégias metacognitivas. Embora todos os alunos tenham informado uso mais ou menos intenso de tradução, inferência e repetição, a diferença no padrão de uso de estratégias relatadas após o programa de conscientização de estratégias é notório. Enquanto as estratégias metacognitivas praticamente não foram mencionadas pelos

alunos mal-sucedidos, aqueles bem-sucedidos relataram o uso de estratégias metacognitivas como Monitoramento de Compreensão, Atenção Seletiva e Direcionada, e Checagem Dupla. Portanto, pode-se inferir a partir destes dados que uma mudança na profundidade do processo pode ser uma distinção importante entre os ouvintes bem-sucedidos e os malsucedidos. Pode-se presumir que, com o tempo e as exigências das tarefas, os alunos bem-sucedidos tenham aprendido que o sucesso na CO em LE requer o controle direto das estratégias metacognitivas (Vandergrift, 1997). Ao mesmo tempo, os alunos malsucedidos que não venham a adquirir estas estratégias podem se tornar frustrados e desmotivados, desistindo do estudo de LE. Uma exposição mais prolongada à LE pode ser a responsável pela internalização de muitas estruturas, rotinas e palavras, permitindo que os alunos bem-sucedidos processem trechos maiores de informação e aloquem mais recursos de atenção ao monitoramento (Shiffrin e Schneider, 1977). O fato de estratégias de superfície ineficientes como Repetição, Transferência e Tradução estarem se tornando obsoletas e serem substituídas por estratégias de processamento mais profundas oferece maior apoio para esta declaração.

Embora fosse impossível acessar os processos de pensamento *on-line* completos dos participantes, a metodologia introspectiva usada neste estudo, de relatar durante a ocorrência, pode estar mais perto de revelar os processos de pensamentos reais. De fato, a PP descobriu em várias ocasiões que, apesar de todas as numerosas pausas realizadas após as frases, um importante momento de compreensão havia ocorrido antes da pausa, mas o ouvinte não conseguia lembrar o que tinha acontecido.

Apesar da consciência acerca das EA não poder ser considerada um critério de identificação das EA, foi mais fácil identificar aquelas EA que se encontravam sob controle consciente. Uma vez que as EA eram devidamente identificadas, o processo de discuti-las, manipulá-las e ensiná-las também tornou-se mais fácil. Percebeu-se porém, que os alunos usam muitas EA de maneira sistemática sem ter consciência deste uso. Temos que considerar portanto, que o uso de EA se refere a toda variedade de processos e operações envolvidos na tarefa de aprender LE. Embora o termo “estratégia” seja geralmente restrito àquelas atividades aplicadas com um certo grau de intencionalidade, estratégias conscientes não são diferentes de outros processos de aprendizagem, os quais, por uma razão ou outra, não tenham atingido o status de consciente para o aluno (Bialystok, 1985).

Os alunos demonstraram pouco uniformidade nos aspectos dos processos de CO sob seu controle consciente, e aquelas EA que correspondiam aos aspectos de CO conscientes mostraram-se mais inclinadas a promover maior proficiência nesta habilidade lingüística, sendo portanto mais eficazes. Os alunos mostraram maior capacidade de efetuar mudança, e portanto obter progresso, justamente nestas áreas mais conscientes.

O controle cognitivo é a habilidade que se refere à competência do aluno de focalizar de maneira deliberada aspectos relevantes de um problema, e não se deixar desorientar por alternativas que possam distraí-lo. Um dos aspectos mais importantes do controle cognitivo é a habilidade de selecionar informação, seja ela estrutural ou semântica, obedecendo restrições temporais como aquelas impostas por diálogos do dia-a-dia. O aluno só pode ser considerado fluente ou proficiente



na LE quando o controle do processo é tão perfeito que o tempo e outras restrições não interrompem o desempenho. Além de dominar a estrutura do conhecimento para compreender as relações formais da LE, o aluno precisa controlar seu processo de atenção para que o equilíbrio apropriado entre forma e significado seja incluído (Bialystok, 1985). Quando o aluno se envolve em atividades que se relacionam a estes processos de aprendizagem de LE, tendo como resultado maior análise de conhecimento e controle cognitivo para o uso da LE, pode-se então dizer que o aluno esteja usando EA.

Em relação à *consciência do uso de EA*, aqueles alunos que, através das entrevistas e relatos verbais, não demonstraram possuir conhecimento suficiente sobre seus próprios processos de aprendizagem e sobre como aplicar estes procedimentos a determinados contextos, não foram capazes de usar EA de forma consciente. As EA foram utilizadas em um nível de percepção mais baixo.

As atividades realizadas para fomentar competência estratégica, não deveriam ser limitadas à transmissão de estratégias eficientes. Os professores também deveriam descobrir o que seus alunos sabem sobre sua aprendizagem e no que eles acreditam, e oferecer atividades que permitam aos alunos examinar estas crenças e seu possível impacto em como eles abordam a aprendizagem. Não é suficiente apenas diversificar o repertório de estratégias dos alunos. Consciência crítica e bem informada é necessária para o uso hábil das estratégias adquiridas (Wenden, 1986).

Um dos principais achados deste estudo é o fato da maioria dos alunos acreditarem que as ECO tenham um efeito positivo em sua aprendizagem, e que

alguns alunos estão usando as ECO de forma independente / autônoma, quando trabalham com CO sozinhos. Comentários dos alunos sobre o uso das CO revelaram conhecimento metacognitivo sobre seus próprios processos de aprendizagem. Um desafio que parece estar claro para o professor de hoje é o de ajudar o aluno a preencher a lacuna entre o reconhecimento dos elementos de dificuldade e engajar de forma eficaz as EA apropriadas para superar estes elementos.

Além da variável “processo”, pode-se sugerir que outras variáveis tenham influência na habilidade de CO. Os alunos adultos mais velhos participantes deste estudo não eram idosos o suficiente para que perda auditiva ou de reflexos pudessem ter influenciado seu desempenho. Outras variáveis associadas a esta faixa etária, além daquelas consideradas neste estudo, tais como os vários anos de afastamento do meio escolar e todas as dificuldades associadas a adaptação à instrução formal, e talvez um certo grau de inibição e falta de auto-confiança, podem explicar as diferenças encontradas, principalmente nos resultados dos questionários SILL e nos testes aplicados. Além destas, outras variáveis poderiam ser levadas em consideração: histórico escolar, profissão, propósito de seguir o curso, grau de exposição espontânea à LE através de filmes, música etc., tempo livre para se dedicar ao estudo, preocupações financeiras e familiares próprias da idade. Os alunos investigados neste estudo, por serem todos de nível iniciante, apresentaram as dificuldades características deste estágio de proficiência nas tarefas de CO, devido principalmente à exposição limitada ao discurso conectado, competência fonológica inadequada, além de estratégias processuais inadequadas.

Existem várias explicações possíveis para as diferenças quantitativas encontradas no comportamento processual dos participantes mais bem-sucedidos, como Tat.C. (20/A), Pri.S. (20/A), Pri.C. (39/B) e Luc.R. (22/A). Durante sua experiência como alunos de LE, existe a possibilidade de desenvolvimento de estratégias processuais que os possibilitam aprender de forma mais eficiente. Isto pode estar relacionado ao fato de utilizarem menos tradução e tentarem pensar na LE.

Os alunos mal-sucedidos mostraram buscar maior apoio em apenas algumas ECO. Estas ECO tenderam a envolver ou (1) um enfoque em palavras e o uso de informação extra-lingüística para chegar ao significado, ou (2) um método de tradução que atribuía peso igual a cada palavra em uma sentença. Associado a estas tendências, estava um foco maior em palavras isoladas do que em frases ou cláusulas.

Por outro lado, dois dos alunos mais bem-sucedidos (Tat.C. 20/A e Pri.C. 39/B) usavam várias abordagens para processar o insumo e preferiam extrair o significado das orações através da LE estudada, e não da tradução para L1.

O estudo sugere que, quando alunos adultos recebem um insumo compreensível, eles se engajam em vários comportamentos com o objetivo de extrair significado, e, acima de tudo, a frequência com que certas estratégias aparecem é possivelmente relacionada com o melhor desempenho em LE. Quanto melhor o desempenho em LE, maior o número de recursos que o aluno tem disponível no processo de construção de significado, e menor o número de problemas encontrados (Mangubhai, 1991). Entretanto, o insumo não-

problemático parece oferecer menos oportunidades para o estudo dos passos que os alunos-ouvintes empregam para derivar significados. Por outro lado, os recursos lingüísticos são limitados quando se está no início da aprendizagem de LE. O processo de construção de significado é desacelerado, tornando-se mais deliberado e consciente, existindo então alguma possibilidade de acesso à sua operação.

Não podemos nos esquecer que as EA selecionadas para uso pelos alunos não são apenas uma questão de preferência individual ou de estilo de aprendizagem. Os resultados deste estudo confirmam os resultados de Nyikos e Oxford (1993), onde as exigências cognitivas internas do processamento de informação, exercem, pelo menos em parte, influência sobre a seleção das EA. A escolha das EA a serem utilizadas também depende do sistema de avaliação próprio do contexto de sala de aula. As crenças podem não ser facilmente alteradas, mas o tipo de atividade e o sistema de avaliação podem mudar muito as crenças e comportamentos que retardam a aprendizagem e o progresso do aluno. Conforme as crenças mudam, surgem novas EA, e com elas, maior confiança nos alunos para usarem LE para o seu devido propósito: comunicação.

4.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Este estudo é apenas uma pequena parcela de colaboração para a compreensão de como a idade, e todas as outras variáveis associadas à idade, poderiam afetar atividades de CO e as EA relacionadas a elas. Pesquisas que identifiquem os problemas relacionados ao uso e conscientização de EA por alunos

↓
Problemas
relacionados
à conscientização
da LE

adultos de faixas etárias diferentes, assim como pesquisas sobre os variados tipos de possível transformação no processo de CO ocasionados pela conscientização e uso das ECO, são necessárias para definir programas que promovam a conscientização e uso mais eficiente das ECO. Também necessitamos de estudos que identifiquem quais EA seriam mais eficientes para os diferentes tipos de alunos. Uma direção de pesquisa também interessante que poderia trazer benefícios aos programas de conscientização de ECO, é a prioridade dos elementos que mais afetariam os processos ascendente e descendente de CO, relacionados aos diferentes níveis de proficiência.

Em cada uma destas áreas, pesquisas que levem em consideração os seguintes fatores poderiam se provar muito úteis para o ensino/aprendizagem de LE: mostrou-se fator crucial que as pesquisas e os períodos de conscientização de EA sejam longitudinais, extendendo-se por períodos longos que favoreçam a adaptabilidade do aluno e a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem; o pesquisador poderia considerar a proficiência do aluno, não o sucesso como uma meta final, para que a negociação de processos seja clara; o pesquisador talvez precisasse considerar as diferenças relacionadas ao nível de proficiência dos alunos. Faz-se necessário muito mais pesquisas sobre CO. Estes são apenas alguns direcionamentos sobre os quais estas pesquisas poderiam ser fundamentadas.

4.3 CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS

A CO é essencialmente um processo seletivo, uma vez que é um processo realizado em tempo real. Isto quer dizer que, *o que* os ouvintes selecionam para processar é crucial para que a compreensão seja bem sucedida. As estratégias metacognitivas desempenham um papel essencial naquilo que os alunos bem-sucedidos selecionam para processar. Uma seqüência pedagógica que oriente os alunos no processo de CO pode ser mais apropriada para despertar o desenvolvimento da consciência metacognitiva em três categorias: planejamento, monitoração e avaliação. Uma vez que muitos alunos tenham demonstrado pouco ou nenhum conhecimento de ECO, atividades que fomentem o monitoramento e a avaliação destas estratégias deveriam ser enfatizadas. Uma estrutura de ensino para tarefas de CO (Underwood, 1989; Anderson e Lynch, 1993; Ur, 1997), aliada ao treinamento de uma taxonomia de EA, pode ser útil na orientação dos alunos em relação aos processos mentais envolvidos na CO bem sucedida.

O planejamento para execução de tarefas de CO mostrou-se crucial para o bom desenvolvimento das tarefas. A preparação dos alunos para o que eles irão ouvir, e o que se espera deles pareceu ser uma das partes mais importantes do processo de preparação para as tarefas. Neste estágio de aprendizagem, é importante para os alunos saberem qual informação eles devem procurar extrair do texto, e este tipo de conhecimento trouxe mais segurança e motivação para os alunos. Para tanto, faz-se necessário estabelecer um propósito para a tarefa de CO, assim como é importante dar chance ao aluno de poder antecipar o que ele vai



ouvir. Atividades pré-CO podem ajudar o aluno a tomar decisões sobre *o que* procurar ouvir e, subseqüentemente, focalizar a atenção no *significado* enquanto ouve.

É praticamente impossível para o professor intervir *durante* a tarefa de CO, porém a prática periódica de habilidades e estratégias de tomadas de decisão podem aperfeiçoar as estratégias de inferência e tornar o monitoramento desta estratégia um hábito para os alunos.

As discussões em grupos pequenos ou com todos os alunos da sala sobre as abordagens ou estratégias usadas podem estimular e ajudar os alunos a refletirem sobre o próprio processo de CO. Os alunos talvez pudessem ser encorajados a compartilhar aquelas estratégias que os levam ao sucesso. É importante que os alunos enfoquem tanto o *processo* quanto o *produto* de suas atividades de CO.

As atividades desenvolvidas para fomentar competência estratégica não deveriam ser limitadas à transmissão de estratégias eficientes. O professor deveria também se empenhar em descobrir o que seus alunos sabem sobre sua própria aprendizagem e em que eles acreditam, oferecendo então atividades que permitam aos alunos examinar estas crenças, e seu possível impacto em como eles abordam a aprendizagem. O processo de diversificação do repertório de estratégias dos alunos não se mostrou suficiente para a melhoria de desempenho em atividades de CO, conforme os testes comprovaram. A consciência crítica e bem informada mostrou-se fundamental para o uso eficaz das habilidades adquiridas, conforme afirmou Wenden (1986). A conscientização do uso das EA pode ter sido insuficiente para determinados alunos não devido à falta de competência básica do

aluno para se beneficiar da abordagem de maneira apropriada, mas sim, possivelmente, pelo aluno ser ideologicamente, pragmaticamente, ou motivacionalmente oposto à determinada(s) estratégia(s) (Bialystok, 1985). Se o aluno estiver convencido, errônea ou acertadamente, que o que mais lhe convém é análise de conhecimento, então as EA direcionadas ao desenvolvimento de procedimentos de controle serão simplesmente menos eficazes. Alunos adultos parecem ter conceitos claros sobre as preferências e necessidades relacionadas à própria aprendizagem (Wesche, 1981).

Pode-se, por outro lado, argumentar que são precisamente aquelas EA desconhecidas do aluno, ou aquelas EA que extrapolam os limites de sua experiência que seriam mais eficazes, pois haveria uma ampliação da perspicácia do aluno em relação às possibilidades de aprendizagem. Bialystok acredita que, apesar destas afirmações fazerem sentido pedagogicamente, não fazem sentido psicologicamente, uma vez que a habilidade humana de incorporar normas de pensamentos e idéias que sejam radicalmente diferentes de sua experiência presente parecem ser severamente limitadas. Conceitos como a “zona de desenvolvimento proximal” de Vygostyk (1962), especificam limites sobre o possível progresso que pode ser feito por um dado aluno em um dado ponto no tempo com certas experiências. O princípio geral parece ser que, todas as EA podem ajudar um pouco, sejam elas estimuladas pelo professor ou originadas do próprio aluno, mas disparidades muito grandes entre as EA propostas pelo professor e as habilidades e EA empregadas pelos alunos irão provavelmente reduzir o potencial benefício da instrução.



Embora algum progresso já tenha sido alcançado na compreensão da interação entre ouvintes, textos, e EA, ainda resta muita pesquisa a ser realizada para trazer bases teóricas mais seguras para a CO e EA. Como Dunkel (1991) afirma, a CO tem se tornado uma habilidade cada vez mais importante na sociedade contemporânea. Espera-se que, no futuro, esta mudança em ênfase traga um aumento concomitante em atividades de pesquisa na CO de LE, as quais finalmente conduzam a melhores procedimentos em relação a atividades e estratégias de CO em sala de aula.

AMSTERDAM, A., LYNN, T. Learning Oxford Oxford University Press, 1983

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

Cognitive skills and their acquisition, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981

The architecture of cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983

Cognitive psychology and its implications. San Francisco: Freeman, 1983.

ASHK, A. J. The total physical response approach to second language learning. The Modern Language Journal, n. 55, p. 543, 1969.

Learning. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
bookbook Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1977

BAL, CH. A. M. Learning behavior in the foreign-language classroom. Foreign Language Annals, v. 22, p. 341-352, 1989.

Factors of learning in second-language. Spanish: A descriptive study. Foreign Language Annals, v. 25, p. 311-334, 1992.

BACON, S. M., FINNEMORE, M. D. A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. The Modern Language Journal, 74, 1989.

BALP, L., BROWN, A. Met-cognitive skills in reading. In VOXLEY, A. Perceived strategy use during performance on three authentic language comprehension tasks. The Modern Language Journal, 77, 1, p. 41-56, 1994.

BALP, L. L. Learning Behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

BALP, L. Language and context. New York: Academic Press, 1982.

BERTOLDI, E., KOLLAR, J., RYLAND, E. Learning how to learn English: from awareness to action. Oxford, United University Press. ELT Journal, p. 32-39, Feb. 1988.

BRALYFOL, E. The role of conscious strategies in Second Language Proficiency. Wisconsin: University of Wisconsin Press. Modern Language Journal, v. 63, p. 34-43, Spring, 1981.

ANDERSON, A., LYNCH, T. **Listening**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

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

✓ _____. **Cognitive skills and their acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

✓ _____. **The architecture of cognition**. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1983.

✓ _____. **Cognitive psychology and its implications**. San Francisco: Freeman, 1985.

ASHER, J. J. The total physical response approach to second language learning. **The Modern Language Journal**, n. 53, p. 3-17, 1969.

_____. **Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook**. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1977.

BACON, S. M. Listening for real in the foreign-language classroom. **Foreign Language Annals**, v. 22, p. 543-551, 1989.

_____. Phases of listening to authentic input in Spanish: A descriptive study. **Foreign Language Annals**, v. 25, p. 317-334, 1992.

✓ BACON, S. M., FINNEMANN, M. D. A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. **The Modern Language Journal**, 74, iv, 1990.

BAKER, L., BROWN, A. Meta-cognitive skills in reading. In VOGELY, A. Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. **The Modern Language Journal**, 79, i, p. 41 - 56, 1995.

BARKER, L. L. **Listening Behaviour**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.

BATES, E. **Language and context**. New York: Academic Press, 1972.

✓ BERTOLDI, E., KOLLAR, J., RICARD, E. **Learning how to learn English: from awareness to action**. Oxford: Oxford University Press. **ELT Journal**, p. 42-43, July, 1988.

✓ BIALYSTOK, E. The role of conscious strategies in Second Language Proficiency. Wisconsin: University of Wisconsin Press. **Modern Language Journal**, v. 65, p. 24-35, Spring, 1981.

- _____. On the relationship between knowing and using linguistic forms. **Applied Linguistics** 3, p. 181-206, 1982. Oxford University Press
- ✓ _____. **Some factors in the selection and implementation of communication strategies.** In Faerch, C., Kasper, G. **Strategies in Interlanguage Communication.** London: Longman, 1983.
- ✓ _____. The compability of teaching and learning strategies. **Applied Linguistics**, vol 6, n. 3, p. 255 - 262, 1985.
- ✓ BIALYSTOK, E., SHARWOOD SMITH, M. Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition. **Applied Linguistics** 6, p. 101-17, Oxford University Press, 1985.
- BRAGGER, J. D. **The development of oral proficiency.** In OMAGGIO, A. **Proficiency, curriculum, articulum: the ties that bind.** Middlebury, Vt.: Northeast Conference, 1985.
- BROOKFIELD, S. **Self-directed learning: A critical review of research.** In _____. **Self-directed learning: from theory to practice.** San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1985.
- ✓ BROWN, A. L., PALINSCAR, A. S. Inducing strategic learning from texts by means of informed self-control training. In **Topics in learning and learning disabilities**, v. 2, p. 1-17, 1982.
- BROWN, A. L. , BRANSFORD, J. D., FERRARA, R., CAMPIONE, J. C. **Learning remembering, and understanding.** In FLAVELL, J. H., MARKHAM, E. M. **Carmichael's manual of child psychology**, v. 1. New York: Wiley, 1983.
- BROWN, G. **Dimensions of difficulty in listening comprehension.** In MENDELSON D., RUBIN J. **A Guide for the teaching of second language listening.** San Diego: Dominie Press, 1995. p. 59-73
- BROWN, H. D. The consensus: another view. **Foreign Language Annals**, v. 17, p. 277-280, 1984.
- ✓ _____. **Learner strategy training. Teaching by principles.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ✓ BRUNER, J. S. **Toward a theory of instruction.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.

- BYRNES, H. The role of listening comprehension: A theoretical base. **Foreign Language Annals**, v. 17, p. 317-329, 1984.
- CALL, M. Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. **TESOL Quarterly** 19, p. 765-781, 1985.
- CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy**. In RICHARDS, J. , SCHIMIDT, R. **Language and Communication**. London: Longman, 1983.
- CARRELL, P. L. Metacognitive awareness and second language reading. **The Modern Language Journal**, v. 73, p. 121-134, 1989.
- CAYER, R. L., GREEN, J., BAKER, E. E., Jr. **Listening and speaking in the English classroom: A collection of readings**. New York: Macmillan, 1971.
- ✓ CHAMOT, A. U. The power of learning strategies. **Ohio Bilingual-Bicultural Update**, p. 4-11, March, 1987.
- ✓ _____. Students responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. **Foreign Language Annals**, 26 n. 3, p. 308-58, 1993.
- ✓ CHAMOT, A. U., KUPPER, L. Learning strategies in foreign language instruction. **Foreign Language Annals**, 22, p. 13 - 24, 1989.
- CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M. The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream. **Tesol Quarterly**, 21(3), p. 227 - 249. 1987.
- ✓ CHAMOT, A. U., BARNHARDT, S. EIL-DINARY, P. B., CARBONARO, G., ROBBINS, J. Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom and assessment of language skills for instruction: final report. Washington, DC: **ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics**, 1993 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 365 157)
- ✓ CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M., KÜPPER, L., IMPINK-HERNANDEZ, M. V. **A study of learning strategies in foreign language instruction: first year report**. Rosslyn, VA: Interstate Research Associates, 1987.
- CHAMOT, A. U., RUBIN, J. Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications'. **TESOL Quarterly** 28 (4): p. 771- 81, 1994.
- ✓ CHAMOT, A. U., O'MALLEY, J. M., KÜPPER, L. **Building bridges: content and learning strategies for ESL students**. Boston, Ma: Heinle & Heinle, 1992.

CHAUDRON, C. Simplification of input: Topic restatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. **TESOL Quarterly**, 17, p. 437 - 458, 1983.

_____. Intake: On models and methods for discovering learners' processing of input. **Studies in Second Language Acquisition**, 7(1), p. 1 - 14, 1985.

CHIANG, C. S., DUNKEL, P. The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. **TESOL Quarterly**, 26, p. 345-374, 1992.

CLARK, H. H., CLARK, E. V. **Psychology and language**. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1977.

COADY, J. A **psychological model of the ESL reader**. In Mackay, R, Barkman, B., Jordan, R. R., **Reading in second language**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1979.

✓ COHEN, A. D. Studying second-language learning strategies: how do we get the information? **Applied Linguistics**, Vol. 5, 12, 1984.

_____. Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas. **Trab. Ling. Apl. Campinas**, v. 13, p. 1 - 13, jan./jun. 1989.

_____. **Language learning: insights for learners, teachers, and researchers**. New York: Newbury House / Harper & Row, 1990.

✓ _____. **Strategies in learning and using a second language**. London and New York: Longman, 1998.

COHEN, A D., APHEK, E. Retention of second-language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations. **System 8**: p. 221-235, 1980.

_____. Easifying second language learning. **Studies in Second Language Acquisition** 3, p. 221-235, 1981.

COOK, V. **Multi-competence and effects of age. The age factor in second language acquisition**. In Singleton, D., Lengiel, Z. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

CURRAN, C. **Counseling-learning in second languages**. Apple River, Illinois 61001: Apple River Press, 1976.

✓ DADOUR, S., ROBBINS, J. **University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan**. In Oxford, R. L. **Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives (Technical**

Report 13). Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i, Honolulu, 1994. p. 157-66.

DICKINSON, L. Aspects of autonomous learning. Oxford: Oxford University Press, **ELT Journal**, 47/4 October, 1993.

✓DÖRNYEI, Z. On the teachability of communication strategies. **TESOL Quarterly** 29 (1), p. 55 - 85, 1995.

✓DOTA, Maria I. M. Estratégias e adjacências: revisitando conceituações. São Paulo: **Alfa**, n.41, p.55-66, 1997.

DUNKEL, P. Listening in the native and second/foreign language: toward an integration of research and practice. **TESOL Quarterly**. 25. p. 431- 457, 1991.

_____. Developing listening fluency in L2: theoretical principles and pedagogical considerations. **The Modern Language Journal**, 70, 2, p. 99 - 106, 1986.

EASTMAN, J. K. Learning to listen and comprehend: the beginning stages. **System** 19, 3, p. 179-188, 1991.

✓EHRMAN, M., OXFORD, R. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. **Modern Language Journal**, 73, p. 1-13, 1989.

ERICSSON, K. A., SIMON, H. A. Verbal reports as data. **Psychological Review** 87, p. 215 - 51, 1980.

FAERCH, C., KASPER, G. The role of comprehension in second language learning. **Applied Linguistics** v. 7, p. 257-274, 1986.

FERRIS, D. Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. **TESOL Quarterly**, 32, p. 289-318, 1998.

FEYTEN, C. M. The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. **The Modern Language Journal**, 75, p. 173-180, 1991.

FLAVELL, J. H. **Cognitive Development**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977.

FORMAN, D. **Factors affecting the choice of relevant listening material for Malaysian students planning to study at English medium institutes of higher education overseas**. University of Wales Institute of Science and Technology, Cardiff, 1986.

- ✓ HOSENFELD, C. Learning about learning: discovering our students' strategies. **Foreign Language Annals** 9, p.117-129, 1976.
- HORWITZ, E. K. Using beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals** 18, p. 333-40, 1985.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **Modern Language Journal**, 70, p. 125 - 132, 1986.
- HOWARD, D. **Cognitive psychology**. New York: Macmillan, 1985.
- JAMES, C. J. Are you listening ? The practical components of listening comprehension. **Foreign Language Annals**, 17, p. 129 - 133, 1984.
- JOINER, E. G. Listening from the inside out. **Foreign Language Annals**, 17, p. 335-338, 1984.
- ✓ KELLERMAN, E. **Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom**. In PHILLIPSON R et al. **Foreign / second language pedagogy research**. Multilingual Matters, Clevedon UK, 1991. p. 142-161.
- KERLINGER, F. N. **Foundations of behavioral research**. New York: Holt, Rinehart & Wistn Inc., 2 Ed., 1973.
- KNOWLES, M. **Self-directed learning: a guide for learners and teachers**. Chicago: Association Press: 1975.
- KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**. In Alatis, J. E., **Current issues in bilingual education**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1980.
- _____. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- _____. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.
- _____. **Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory**. In Gass S., Selinker L., **Language transfer in language learning**, p. 135 - 153. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- _____. **The input hypothesis: Issues and implications**. New York: Longman, 1985.



_____. **Teaching language in context.** Massachusetts: Heinly & Heinly Publishers, 1986.

_____. **Teaching language in context.** 2.ed. Massachusetts: Heinly & Heinly Publishers, 1993.

✓ O'MALLEY, J. M. **The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language.** In Wenden, A., Rubin, J. **Learner strategies in language learning.** London: Prentice-Hall, 1987.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., KÜPPER, L. Listening comprehension strategies in second language acquisition. **Applied Linguistics**, 10, 4, p. 418-437, 1989.

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

_____. **Learning strategies in second language acquisition.** 6^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

✓ O'MALLEY, J. M., RUSSO, R. P., CHAMOT, A. U. **A review of the literature on learning strategies on the acquisition of English as a second language: the potential for research applications.** U. S. Army Research Institute for the Behavioural and Social Sciences. Alexandria, Va., 1983.

✓ O'MALLEY, J. M., RUSSO, R. P., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G. KUPPER, L. **Learning strategies used by high-school students in learning English as a second language.** Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates, Inc., 1983.

✓ O'MALLEY, J. M. , CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., RUSSO, R. P. e KUPPER, L.K. **Learning strategy applications with students of English as a second language.** U. S. Army Research Institute for the Behavioural and Social Sciences. Alexandria, Va., 1985.

OMMAGIO-HADLEY, A. C. **Teaching language in context: proficiency-oriented instruction.** Boston, MA: Heinly & Heinly, 1993

✓ O'NEILL, H. F. Jr. (ed.) **Learning strategies.** New York: Academic Press, 1978.

OXENDEN, C., SELIGSON, P. **English file.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

- ✓ OXFORD, R. A new taxonomy of second language learning strategies. Washington, DC: **ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics**, 1985a.
- ✓ _____. Second language learning strategies: what the research has to say. Washington, DC: **ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics**, vol. 9, n. 1, sept. 1985b.
- ✓ _____. **Second language learning strategies: current research and implications for practice**. Los Angeles: Center for Language Education and Research. University of California, 1986 a.
- ✓ _____. Development and psychometric testing of the Strategy Inventory for Language Learning. **ARI Technical Report**, 728. Alexandria VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1986 b.
- ✓ _____. **Language learning strategies**. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990 a.
- ✓ _____. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House, 1990b.
- ✓ _____. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. **TESOL Journal**, 2, p. 18 - 22, 1993.
- ✓ _____. Second language learning strategies: an update. Washington, DC: **ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics**, **Digest** October, 1994.
- ✓ OXFORD, R., NYIKOS, M. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. **Modern Language Journal** 73, p. 291 - 300, 1989.
- ✓ OXFORD, R., NYIKOS, M., CROOKALL, D. **Learning strategies of university foreign language students: a large-scale study**. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1987. Mimeo.
- ✓ OXFORD, R. L., CROOKALL, D. **Second language learning strategies**. New York, NY: Newbury House (Harper & Row), 1988.
- ✓ _____. Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. **Modern Language Journal**, 73, p. 404 - 419, 1989.
- OXFORD, R. L., PARK-OH, Y., ITO, S., SUMRALL, M. Learning Japanese by satellite: what influences student achievement? **"System"**, 21, p. 31 - 48, 1993.

- ✓ PAIVA, V. L. M. de O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, 14 (1) 73 - 88, jul./dez. 1997.
- ✓ PAIVIO, A. Strategies in language learning. In Pressley M., Levin, J. R., **Cognitive strategy research: educational applications**. New York: Springer Verlag, 1983.
- PALINCSAR, A. S., BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and Instruction**, p. 117 - 175, 1984.
- ✓ PARIBAKHT, T. Strategic competence and language proficiency. **Applied Linguistics** v. 6, n. 2, p. 132-144, 1985.
- PICA T. Questions from the language classroom: research perspectives. **TESOL Quarterly**, 28, p. 49-79, 1994.
- POLITZER, R. L., MCGROARTY, M. **An exploratory study of learning behaviours and their relation to gains in linguistic and communicative competence**. **TESOL Quarterly**, 19:1, p. 03 - 124, 1985.
- POSTOVSKY, V. A. Effects of delay on oral practice at the beginning of second language learning. **The Modern Language Journal**, 58, p. 229 - 239, 1974.
- ✓ PRESSLEY, M., LEVIN, J. R. **Cognitive strategy research: educational applications**. New York: Springer Verlag, 1983.
- ✓ PRITCHARD, R. The effects of cultural schemata on reading processing strategies. **Reading Research Quarterly (Newark)**, v.25, n.4, p.273 - 95, 1990.
- PURDY, M. **What is listening ?** In PURDY, M., BORISOFF, D., **Listening in everyday life: A personal and professional approach** (2 ed.) p. 1 - 20. Lanham, MD: University Press of America, 1997.
- ✓ RAMIREZ, A. Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools. **Foreign Language Annals**, 19, p. 131-141, 1986.
- RANKIN, P. T. **The measurement of the ability to understand spoken language** (Doctoral Dissertation, University of Michigan, 1926) **Dissertation Abstracts**, 12, p. 847 - 848, 1952.
- ✓ REISS, M. A. The good language learners: Another look. **Canadian Modern Language Review** 41, p. 511- 523, 1985.

RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen: Interaction in the second language classroom. From theory to practice.** New York: Longman, 1996.

RICHARDS, J. C. Listening comprehension: approach, design, procedure. **TESOL Quarterly**, 17, p. 219 - 239, 1983.

_____. **Beyond methods.** In J. C. RICHARDS. **The language teaching matrix.** New York: Cambridge University Press, 1985.

RICHARDS, J., PLATT, J. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.** Essex: Longman, 1992.

ROST, M., ROSS, S. Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. **Language Learning**, n. 41, p. 235 - 273, 1991.

✓ RUBIN, J. What the good language learner can teach us. **TESOL Quarterly**, 9 (1), p. 41-51, 1975.

_____. Study of cognitive processes in second language learning. **Applied Linguistics**, 2, p. 117-131, 1981.

✓ _____. **Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology.** In WENDEN, A. A., RUBIN, J. **Learner strategies and language learning.** Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall International, 1987. p. 15-29.

✓ _____. **How learner strategies can inform language teaching?** In BICKLEY, V., **Language use, language teaching and the curriculum.** Hong Kong: Institute of Language and Education, Education Department, 1990. p. 270 - 284.

_____. A review of second language listening comprehension research. **The Modern Language Journal**, 78, ii, p. 199 - 221, 1994.

✓ RUBIN, J., THOMPSON, I. **How to be a more successful language learner.** Boston, Mass.: Heinle & Leinle Publishers Inc., 1982.

RUBIN, J., QUINN, J., ENOS, J. **Improving foreign language listening comprehension.** Report prepared for the U.S. Department of Education, International Research and Studies Program, Washington, DC. 1988. Project No. 017AH70028.

✓ RUSSO, R. P., STEWNER-MANZANARES, G. **The training and use of learning strategies for English as a second language in a military context.** Artigo apresentado no encontro anual da American Educational Research Association, Chicago, 1985.

SCARCELLA, R. C., OXFORD, R. L. **The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992.

✓ SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. Development of strategies in text processing. **Occasional Paper n. 13**. Toronto, Ont.: Center for Applied Cognitive Science, O.I.S.E., 1984.

SELIGER, H. W. The language learner as a linguist: of metaphors and realities. **Applied Linguistics** n.4, p. 179 - 191, 1983. Oxford University Press.

SELIGER, H. W., SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

SERIGHT, L. Age and aural comprehension achievement in francophone adults. **TESOL Quarterly** 19, p. 455-473, 1985.

✓ SHARWOOD SMITH, M. Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations. **Language Learning (AnnArbor)**, v.29, n.2, p.345-61, 1977.

_____. Comprehension versus acquisition: two ways of processing input. **Applied Linguistics** v.7, p. 239-56, 1986. Oxford University Press.

SHIFFRIN, R. M., SCHNEIDER, W. Controlled and automatic information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. **Psychological Review** n. 84, p. 127-190, 1977.

SINCLAIR DE ZWART, H. **Language acquisition and cognitive development**. In: MOORE, T. E. **Cognitive development and the acquisition of language**. NY: Academic Press, 1973.

SLOBIN, D.I. **Developmental psycholinguistics**. In: DINGWALL W. O. **A survey of linguistic science**. College Park, MD: University of Maryland Linguistics Program, 1971.

SMITH, F. **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart & Wiston, 1971.

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

_____. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: CUP, 1992.

STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, I. Learning strategies and ESL in the Army: a research project. **Network Circuit**, v. 1, n. 4, p. 1-7, 1984.

VOGELY, A. Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. **The Modern Language Journal**, 79, i, p. 41-76, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WENDEN, A. Literature review: the process of intervention. **Language Learning** 33: p. 103-121, 1983.

_____. **Facilitating learner competence: Perspectives on an expanded rule for L2 teachers**. Revisão de um artigo apresentado no ABC Summer Workshop Colloquium, Teachers College, Columbia University, New York, NY, 1984.

✓ _____. Learner strategies. **TESOL Newsletter**, 19:5, p.1 - 7, 1985.

✓ _____. What do second – language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2. Oxford University Press, 1986.

✓ _____. **Incorporating learner training in the classroom**. In **Learner strategies in language learning**. Wenden, A e Rubin, J. (eds) New Jersey: Prentice Hall, 1987.

✓ _____. **Conceptual background and utility**. In WENDEN, A.. e RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987.

✓ _____. **Learner strategies for learner autonomy**. Great Britain: Prentice Hall, 1998.

✓ WENDEN, A.. e RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987.

WESCHE, M. B. **Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems** in Bialystok, E. The compability of teaching and learning strategies. **Applied Linguistics** 6, n. 3, p. 256 – 262, 1981.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers: a Social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WINITZ, H. **Comprehension and language learning**. In Blatchaford C. H. e Schachter J., **TESOL '78 EFL policies, programs, practices** Washington, DC: TESOL, 1978.

✓ WITTROCK, M. C. Writing and the teaching of reading. **Language Arts** 60: p. 600 - 606, 1983.

WOLVIN, A D. e COAKLEY, C.G. **Listening** (3rd ed.). Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 1988.

WONG-FILLMORE, L. **The second time around**. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, 1976.

TABELAS



Tabela 01. Títulos em participação de pesquisa

Participante do Livro Particular de logos	Novos Parâmetros em Livro Particular de logos
(A) La C. (20)	(A) Tr. S. (20)
(A) La S. (20)	(A) La R. (22)
(A) La V. (20)	(A) La P. (25)
(A) La C. (20)	(A) La L. (20)
(A) La S. (20)	(A) La R. (22)

Tabela 02. Número de EA usadas em composições por participante dos
Grupos A e B

TABELAS

Tipo de EA	Classificação da	Subgrupo A	Subgrupo B	Total
Histórias Cognitivas	Participação de logos	2	1	3
	Participação formalmente com a estrutura	4	4	8
	Participação de logos na estrutura	1	1	2
	Tradução	0	2	2
	Uso de logos	0	0	0
	Uso de logos na estrutura	2	0	2
	Tradução	10	10	20
Histórias Cognitivas	Participação de logos	2	2	4
	Tradução	0	1	1
	Tradução	2	2	4
Histórias Cognitivas	Participação de logos	1	0	1
	Tradução	1	0	1
	Tradução	2	0	2
Total		17	13	30

Tabela 01. Perfil dos participantes da pesquisa

Estudaram em Curso Particular de Inglês	Nunca Estudaram em Curso Particular de Inglês
(A) Tat. C. (20) (M) Luc. S. (30) (B) Gil. V. (36) (B) Pri. C. (39) (B) Olg. R. (39)	(A) Pri. S. (19) (A) Ges. E. (21) (A) Luc. R. (22) (M) Kat. P. (25) (M) Viv. M. (32) (M) Adri. L. (27) (B) Hel. P. (42)

Tabela 02. Número de EA usadas ou conhecidas por participantes dos Subgrupos A e B

Tipo de EA	Classificação da EA	Subgrupo A N. %	Subgrupo B N. %	Total N. %
Estratégias Cognitivas	Praticar através de repetição	2	1	3
	Praticar formalmente sons e ortografia	8	4	12
	Praticar de forma natural (conversar)	1	3	4
	Traduzir	0	2	2
	Usar imagens			
	Usar dicionário, gramática, etc.	2	-	2
	Subtotal	13	10	23
Estratégias Meta-Cognitivas	Prestar atenção	2	2	4
	Fazer afirmações positivas	0	1	1
	Subtotal	2	3	5
Estratégias Sócio Afetivas	Pedir ajuda	1	0	1
	Fazer perguntas	1	0	1
	Subtotal	2	0	2
TOTAL		17	13	30

Tabela 03. Dados demográficos dos participantes

Participante	Pri. S. (A)	Tat. C. (A)	Ges. E. (A)	Luc. R. (A)	Kat.P. (M)	Adri. L. (M)	Luc. S. (M)	Viv. M. (M)	Gil. V. (B)	Olg. R. (B)	Pri. C. (B)	Hel. P. (B)
Idade	19	20	21	22	25	27	30	32	36	39	39	42
Sem. Curso Letras	3º	7º	5º	7º	3º	3º	5º	5º	3º	5º	3º	7º
Cursos anteriores De Inglês	Não	Sim (seis meses)	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim (seis meses)	Sim (seis meses)	Sim (2 anos)	Não
Conhecimento De Inglês	Na média	Na média	Acima da média	Na média	Na média	Fraco	Na média	Abaixo da média	Acima da média	Abaixo da média	Acima da média	Abaixo da média
Habilidade em Aprender Inglês	Na média	Na média	Acima da média	Na média	Acima da média	Fraca	Na média	Na média	Na média	Abaixo da média	Acima da média	Abaixo da média
Grau de Motivação para Estudar LE	Tenho motivação suficiente	Extremamente motivado	Muito motivado	Extremamente motivado	Extremamente motivado	Tenho motivação suficiente	Extremamente motivado	Extremamente motivado	Extremamente motivado	Tenho motivação suficiente	Tenho motivação suficiente	Extremamente motivado
Importância do Inglês	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Importante
Gosta de Estudar Inglês	Sim, muito	Sim, muito	Sim, muito	Sim, muito	Sim, muito	Outro: Gosto, mas tenho dificuldade	Sim, muito	Sim, mas não muito	Sim, muito	Sim, muito	Sim, muito	Sim, mas não muito
Outra LE estudada	Nenhuma	Espanhol (1 ano)	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Espanhol	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Francês	Nenhuma



Tabela 04. Resultados do questionário SILL (1º Estágio) Fator 1

Fator 1 Prática formal relacionada ao uso de regras (Parte A)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
01. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.	1,8	-	1,4	-
02. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.	1,0	-	0,9	-
03. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la.	1,1	-	1,3	-
04. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	1,3	-	0,9	-
05. Uso rimas para lembrar as novas palavras.	0,6	-	0,6	-
06. Uso cartões-relâmpagos (flashcards) para lembrar as novas palavras em inglês.	0,8	-	0,5	-
07. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.	1,0	-	0,7	-
08. Frequentemente faço uma revisão das lições.	1,6	-	1,5	-
09. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no Quadro, ou em um cartaz na rua.	1,6	-	1,5	-
	3,0	M	2,58	M

Tabela 05. Resultados do questionário SILL (1º Estágio) Fator 2

Fator 2 Prática funcional ou uso autêntico de L2 (Parte B)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.	1,4	-	1,2	-
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.	0,7	-	0,7	-
12. Pratico os sons de inglês.	1,4	-	0,7	-
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.	1,0	-	0,8	-
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.	1,5	-	0,9	-
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.	1,2	-	1,1	-
16. Leio em inglês por prazer.	1,4	-	0,9	-
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.	0,7	-	0,7	-
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.	1,7	-	1,3	-
19. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.	1,6	-	1,1	-
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.	1,2	-	1,1	-
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.	1,9	-	1,1	-
22. Tento não traduzir palavra por palavra.	1,3	-	0,8	-
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.	1,1	-	0,8	-
	3,2	M	2,3	B

Tabela 06. Resultados do questionário SILL (1º Estágio) Fator 3

Fator 3 Técnicas de Aprendizagem Independente de L2 (Parte C)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.	1,2	-	1,2	-
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.	0,6	-	1,1	-
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.	0,8	-	0,6	-
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.	1,5	-	1,1	-
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.	0,7	-	1,1	-
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.	1,3	-	0,9	-
	2,54	M	2,5	M

Tabela 07. Resultados do questionário SILL (1º Estágio) Fator 4

Fator 4 Hábitos de Estudo Padronizados (Parte D)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês	1,0	-	1,0	-
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.	1,7	-	1,3	-
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.	2,0	-	1,7	-
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.	1,5	-	1,5	-
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.	1,0	-	1,0	-
35. Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.	0,8	-	0,8	-
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.	1,4	-	1,0	-
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.	1,2	-	1,2	-
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.	1,7	-	1,5	-
	3,41	M	3,05	M



Tabela 08. Resultados do questionário SILL (1º Estágio) Fator 5

Fator 5 Técnicas de Redução de Ansiedade (Parte E)	Subgrupo A		SubgGrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.	1,7	-	1,2	-
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.	1,3	-	1,5	-
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.	1,4	-	0,7	-
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.	1,7	-	1,1	-
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.	0,4	-	0,4	-
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.	0,9	-	0,9	-
	3,08	M	2,41	B

Tabela 09. Resultados do questionário SILL (1º Estágio) Fator 6

Fator 6 Elicitação de Insumo (Parte F)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	1,8	-	1,6	-
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.	0,7	-	0,7	-
47. Pratico inglês com outros alunos.	1,2	-	0,8	-
48. Peço ajuda a falantes nativos.	0,7	-	0,8	-
49. Faço perguntas em inglês.	1,1	-	0,9	-
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.	1,5	-	1,2	-
	2,91	M	2,5	M

Tabela 10. Frequência do uso de EA (Questionário Sill – 1º Estágio)

Fatores	SUBGRUPO A (19 – 22)		SUBGRUPO B (36 – 42)	
	Frequência Geral	Média Geral	Frequência Geral	Média Geral
Fator 1 Prática formal relacionada ao uso de regras (Parte A)	2,9	M	2,5	M
Fator 2 Prática funcional ou uso autêntico de L2 (Parte B)	3,2	M	2,3	B
Fator 3 Técnicas de Aprendizagem Independente de L2 (Parte C)	2,5	M	2,5	M
Fator 4 Hábitos de Estudo Padronizados (Parte D)	3,4	M	3,0	M
Fator 5 Técnicas de Redução de Ansiedade (Parte E)	3,0	M	2,5	M
Fator 6 Elicitação de Insumo (Parte F)	2,9	M	2,5	M
TOTAL	3,0	M	2,5	M

Tabela 11. Folha de Respostas do SILL (1º Estágio) SUBGRUPO A

Versão 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

(versão traduzida pela professora pesquisadora)

<i>Parte A</i>	<i>Parte B</i>	<i>Parte C</i>	<i>Parte D</i>	<i>Parte E</i>	<i>Parte F</i>	<i>SILL TOTAL</i>
1. 1,8	10. 1,4	24. 1,2	30. 1,0	39. 1,7	45. 1,8	Soma da Parte A = 10,8
2. 1,0	11. 0,7	25. 0,6	31. 1,7	40. 1,3	46. 0,7	Soma da Parte B = 18,1
3. 1,1	12. 1,4	26. 0,8	32. 2,0	41. 1,4	47. 1,2	Soma da Parte C = 6,1
4. 1,3	13. 1,0	27. 1,5	33. 1,5	42. 1,7	48. 0,7	Soma da Parte D = 12,3
5. 0,6	14. 1,5	28. 0,7	34. 1,0	43. 0,4	49. 1,1	Soma da Parte E = 7,4
6. 0,8	15. 1,2	29. 1,3	35. 0,8	44. 0,9	50. 1,5	Soma da Parte F = 7,0
7. 1,0	16. 1,4		36. 1,4			
8. 1,6	17. 0,7		37. 1,2			
9. 1,6	18. 1,7		38. 1,7			
	19. 1,6					
	20. 1,2					
	21. 1,9					
	22. 1,3					
	23. 1,1					
Total = 10,8	Total = 18,1	Total = 6,1	Total = 12,3	Total = 7,4	Total = 7,0	Soma de todas as partes 61,7
÷ 9 = 1,2 ÷ 4 = 3,0	÷ 14 = 1,29 ÷ 4 = 3,23	÷ 6 = 1,016 ÷ 4 = 2,54	÷ 9 = 1,366 ÷ 4 = 3,41	÷ 6 = 1,23 ÷ 4 = 3,08	÷ 6 = 1,16 ÷ 4 = 2,91	÷ 50 = 1,234 ÷ 4 = 3,08 (MÉDIA GERAL)



Tabela 12. Folha de Respostas do SILL (1º Estágio) SUBGRUPO B

Versão 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

(versão traduzida pela professora pesquisadora)

<i>Parte A</i>	<i>Parte B</i>	<i>Parte C</i>	<i>Parte D</i>	<i>Parte E</i>	<i>Parte F</i>	<i>SILL TOTAL</i>
1. 1,4	10. 1,2	24. 1,2	30. 1,0	39. 1,2	45. 1,6	Soma da Parte A = 9,3
2. 0,9	11. 0,7	25. 1,1	31. 1,3	40. 1,5	46. 0,7	Soma da Parte B = 13,2
3. 1,3	12. 0,7	26. 0,6	32. 1,7	41. 0,7	47. 0,8	Soma da Parte C = 6
4. 0,9	13. 0,8	27. 1,1	33. 1,5	42. 1,1	48. 0,8	Soma da Parte D = 11
5. 0,6	14. 0,9	28. 1,1	34. 1,0	43. 0,4	49. 0,9	Soma da Parte E = 5,8
6. 0,5	15. 1,1	29. 0,9	35. 0,8	44. 0,9	50. 1,2	Soma da Parte F = 6
7. 0,7	16. 0,9		36. 1,0			
8. 1,5	17. 0,7		37. 1,2			
9. 1,5	18. 1,3		38. 1,5			
	19. 1,1					
	20. 1,1					
	21. 1,1					
	22. 0,8					
	23. 0,8					
Total = 9,3	Total = 13,2	Total = 6	Total = 11	Total = 5,8	Total = 6	Soma de todas as partes 51,3
÷ 9 = 1,033 ÷ 4 = 2,58	÷ 14 = 0,94 ÷ 4 = 2,35	÷ 6 = 1 ÷ 4 = 2,5	÷ 9 = 1,22 ÷ 4 = 3,05	÷ 6 = 0,96 ÷ 4 = 2,41	÷ 6 = 1 ÷ 4 = 2,5	÷ 50 = 1,026 ÷ 4 = 2,56 (MÉDIA GERAL)

Tabela 13. Frequência do uso de EA (1º Estágio)

Frequência do uso de EA	Médias
Alta	3,5 - 5,0
Média	2,5 - 3,4
Baixa	1,0 - 2,4

Fatores	Subgrupo A (19 – 22 anos)				Subgrupo B (36 - 42 anos)				Média (1º Estágio)	
	Pri.S.	Tat. C.	Ges. E.	Luc. R.	Gil. V.	Olg. R.	Pri. C.	Hel. P.	Subgrupo A	Subgrupo B
	(19)	(20)	(21)	(22)	(36)	(39)	(39)	(42)		
Parte A (<i>Prática formal / Regras</i>)	2,555	3,333	3,222	2,888	3,55	1,33	2,88	2,55	3,0	2,57
Parte B (<i>Prática Funcional / Uso autêntico de LE</i>)	2,5	3,14	4	3,28	4,07	1,57	1,78	1,92	3,23	2,33
Parte C (<i>Técnicas independentes de aprendizagem</i>)	1,5	2,5	3	3,16	3,83	1,66	2,33	2,16	2,54	2,49
Parte D (<i>Hábitos de estudo padronizados</i>)	2,66	3,88	3,33	3,77	4,77	2	3	2,44	3,41	3,05
Parte E (<i>Relaxamento / Redução de ansiedade</i>)	2,33	3,33	3,16	3,5	3,5	1,5	2,5	2,16	3,08	2,41
Parte F (<i>Obtenção de insumo</i>)	1,66	4,0	2,83	3,16	4,33	1,5	2,0	2,16	2,91	2,49
Média	2,3	3,36	3,38	3,3	4,04	1,6	2,3	2,22	3,08	2,54

Tabela 14. Resultados do questionário SILL (3º Estágio) Fator 1

Fator 1 Prática formal relacionada ao uso de regras (Parte A)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
01. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.	1,8	-	1,2	-
02. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.	1,2	-	0,8	-
03. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la.	1,4	-	1,3	-
04. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	1,1	-	0,7	-
05. Uso rimas para lembrar as novas palavras.	0,8	-	0,6	-
06. Uso cartões-relâmpagos (flashcards) para lembrar as novas palavras em inglês.	0,9	-	0,6	-
07. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.	1,3	-	0,7	-
08. Frequentemente faço uma revisão das lições.	1,5	-	1,6	-
10. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no Quadro, ou em um cartaz na rua.	1,7	-	1,3	-
	3,25	M	2,44	B



Tabela 15. Resultados do questionário SILL (3º Estágio) Fator 2

Fator 2 Prática funcional ou uso autêntico de L2 (Parte B)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.	1,4	-	1,2	-
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.	0,6	-	0,6	-
12. Pratico os sons de inglês.	1,4	-	0,9	-
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.	1,0	-	0,8	-
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.	1,1	-	0,8	-
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.	1,5	-	1,2	-
16. Leio em inglês por prazer.	1,7	-	1,1	-
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.	1,0	-	0,7	-
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.	1,5	-	1,5	-
19. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.	1,3	-	1,1	-
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.	1,1	-	1,3	-
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.	1,4	-	1,3	-
22. Tento não traduzir palavra por palavra.	1,7	-	1,4	-
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.	1,1	-	0,8	-
	3,17	M	2,62	M



Tabela 16. Resultados do questionário SILL (3º Estágio) Fator 3

Fator 3 Técnicas de Aprendizagem Independente de L2 (Parte C)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.	1,4	-	1,1	-
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.	1,1	-	1,2	-
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.	0,7	-	0,4	-
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.	1,6	-	1,2	-
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.	1,1	-	1,1	-
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.	1,3	-	1,3	-
	3,0	M	2,62	M

Tabela 17. Resultados do questionário SILL (3º Estágio) Fator 4

Fator 4 Hábitos de Estudo Padronizados (Parte D)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês	1,0	-	1,0	-
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.	1,7	-	1,6	-
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.	1,7	-	1,7	-
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.	1,7	-	1,3	-
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.	1,5	-	0,8	-
35. Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.	1,0	-	0,7	-
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.	1,2	-	0,8	-
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.	1,6	-	1,3	-
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.	1,9	-	1,6	-
	3,6	A	3,0	M

Tabela 18. Resultados do questionário SILL (3º Estágio) Fator 5

Fator 5 Técnicas de Redução de Ansiedade (Parte E)	Subgrupo A		SubGrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.	1,6	-	1,0	-
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.	0,9	-	1,5	-
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.	1,2	-	0,9	-
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.	1,3	-	1,4	-
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.	0,6	-	0,6	-
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.	1,0	-	1,3	-
	2,75	M	2,79	M

Tabela 19. Resultados do questionário SILL (3º Estágio) Fator 6

Fator 6 Elicitação de Insumo (Parte F)	Subgrupo A		Subgrupo B	
	Média	Frequência	Média	Frequência
45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	1,8	-	1,7	-
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.	0,7	-	0,8	-
47. Pratico inglês com outros alunos.	1,4	-	1,0	-
48. Peço ajuda a falantes nativos.	0,7	-	0,7	-
49. Faço perguntas em inglês.	1,3	-	1,2	-
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.	1,7	-	1,2	-
	3,16	M	2,75	M



Tabela 20. Frequência do Uso de EA (Questionário Sill – 3º Estágio)

Fatores	SUBGRUPO A (19 – 22)		SUBGRUPO B (36 – 42)	
	Frequência Geral	Média Geral	Frequência Geral	Média Geral
Fator 1 Prática formal relacionada ao uso de regras (Parte A)	3,25	M	2,44	B
Fator 2 Prática funcional ou uso autêntico de L2 (Parte B)	3,17	M	2,62	M
Fator 3 Técnicas de Aprendizagem Independente de L2 (Parte C)	3,0	M	2,62	M
Fator 4 Hábitos de Estudo Padronizados (Parte D)	3,69	A	3,0	M
Fator 5 Técnicas de Redução de Ansiedade (Parte E)	2,75	M	2,79	M
Fator 6 Elicitação de Insumo (Parte F)	3,16	M	2,75	M
TOTAL	3,21	M	2,69	M

Tabela 21. Folha de Respostas do SILL (3º Estágio) SUBGRUPO A

Versão 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

(versão traduzida pela professora pesquisadora)

<i>Parte A</i>	<i>Parte B</i>	<i>Parte C</i>	<i>Parte D</i>	<i>Parte E</i>	<i>Parte F</i>	<i>SILL TOTAL</i>
1. 1,8	10. 1,4	24. 1,4	30. 1,0	39. 1,6	45. 1,8	Soma da Parte A = 11,7
2. 1,2	11. 0,6	25. 1,1	31. 1,7	40. 0,9	46. 0,7	Soma da Parte B = 17,8
3. 1,4	12. 1,4	26. 0,7	32. 1,7	41. 1,2	47. 1,4	Soma da Parte C = 7,2
4. 1,1	13. 1,0	27. 1,6	33. 1,7	42. 1,3	48. 0,7	Soma da Parte D = 13,3
5. 0,8	14. 1,1	28. 1,1	34. 1,5	43. 0,6	49. 1,3	Soma da Parte E = 6,6
6. 0,9	15. 1,5	29. 1,3	35. 1,0	44. 1,0	50. 1,7	Soma da Parte F = 7,6
7. 1,3	16. 1,7		36. 1,2			
8. 1,5	17. 1,0		37. 1,6			
9. 1,7	18. 1,5		38. 1,9			
	19. 1,3					
	20. 1,1					
	21. 1,4					
	22. 1,7					
	23. 1,1					
Total = 11,7	Total = 17,8	Total = 7,2	Total = 13,3	Total = 6,6	Total = 7,6	Soma de todas as partes 64,2
÷ 9 = 1,3 ÷ 4 = 3,25	÷ 14 = 1,2714 ÷ 4 = 3,179	÷ 6 = 1,2 ÷ 4 = 3,0	÷ 9 = 1,477 ÷ 4 = 3,694	÷ 6 = 1,1 ÷ 4 = 2,75	÷ 6 = 1,2667 ÷ 4 = 3,167	÷ 50 = 1,284 ÷ 4 = 3,21 (MÉDIA GERAL)

Tabela 22. Folha de Respostas do SILL (3º Estágio) SUBGRUPO B

Versão 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

(versão traduzida pela professora pesquisadora)

<i>Parte A</i>	<i>Parte B</i>	<i>Parte C</i>	<i>Parte D</i>	<i>Parte E</i>	<i>Parte F</i>	<i>SILL TOTAL</i>
1. 1,2	10. 1,2	24. 1,1	30. 1,0	39. 1,0	45. 1,7	Soma da Parte A = 8,8
2. 0,8	11. 0,6	25. 1,2	31. 1,6	40. 1,5	46. 0,8	Soma da Parte B = 14,7
3. 1,3	12. 0,9	26. 0,4	32. 1,7	41. 0,9	47. 1,0	Soma da Parte C = 6,3
4. 0,7	13. 0,8	27. 1,2	33. 1,3	42. 1,4	48. 0,7	Soma da Parte D = 10,8
5. 0,6	14. 0,8	28. 1,1	34. 0,8	43. 0,6	49. 1,2	Soma da Parte E = 6,7
6. 0,6	15. 1,2	29. 1,3	35. 0,7	44. 1,3	50. 1,2	Soma da Parte F = 6,6
7. 0,7	16. 1,1		36. 0,8			
8. 1,6	17. 0,7		37. 1,3			
9. 1,3	18. 1,5		38. 1,6			
	19. 1,1					
	20. 1,3					
	21. 1,3					
	22. 1,4					
	23. 0,8					
Total = 8,8	Total = 14,7	Total = 6,3	Total = 10,8	Total = 6,7	Total = 6,6	Soma de todas as partes 53,9
÷ 9 = 9,77 ÷ 4 = 2,444	÷ 14 = 1,05 ÷ 4 = 2,625	÷ 6 = 1,05 ÷ 4 = 2,625	÷ 9 = 1,20 ÷ 4 = 3,0	÷ 6 = 11,16 ÷ 4 = 2,79	÷ 6 = 1,1 ÷ 4 = 2,75	÷ 50 = 1,078 ÷ 4 = 2,695 (MÉDIA GERAL)



Tabela 23. Freqüência do uso de EA (1º e 3º Estágios)

Fatores	Subgrupo A (19 – 22 anos)								Subgrupo B (36 - 42 anos)							
	Pri.S. (19)		Tat. C. (20)		Ges. E. (21)		Luc. R. (22)		Gil. V. (36)		Olg. R. (39)		Pri. C. (39)		Hel. P. (42)	
	1o	3o	1o	3º	1o	3o	1o	3o	1o	3o	1o	3o	1o	3o	1º	3o
Parte A (<i>Prática formal / Regras</i>)	2,55	3,11	3,33	3,11	3,22	2,66	2,88	4,11	3,55	3,44	1,33	1,44	2,88	2,66	2,55	2,22
Parte B (<i>Prática Funcional / Uso autêntico de LE</i>)	2,5	2,35	3,14	2,78	4,0	3,28	3,28	4,28	4,07	3,8	1,57	2,0	1,78	2,28	1,92	2,35
Parte C (<i>Técnicas independentes de aprendizagem</i>)	1,5	2,0	2,5	2,83	3,0	2,5	3,16	4,66	3,83	3,66	1,66	1,83	2,33	2,66	2,16	2,33
Parte D (<i>Hábitos de estudo padronizados</i>)	2,66	3,44	3,88	3,22	3,33	3,44	3,77	4,66	4,77	4,11	2,0	2,11	3,0	3,55	2,44	2,22
Parte E (<i>Relaxamento / Redução de ansiedade</i>)	2,33	1,66	3,33	2,33	3,16	2,33	3,5	4,5	3,5	3,83	1,5	1,83	2,5	2,83	2,16	2,66
Parte F (<i>Obtenção de insumo</i>)	1,66	3,16	4,0	2,0	2,83	2,83	3,16	4,66	4,33	4,33	1,5	2,0	2,0	2,83	2,16	2,0
Média	2,3 B	2,66 ↑M	3,36 M	2,78 ↓M	3,38 M	2,94 ↓M	3,3 M	4,44 ↑A	4,04 A	3,86 ↓M	1,6 B	1,88 ↑B	2,3 B	2,76 ↑M	2,22 B	2,3 ↑B

Tabela 24. Resultados do questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 1

Fator 1 Prática formal relacionada ao uso de regras (Parte A)	1º Estágio		3º Estágio	
	Média	Frequência	Média	Frequência
01. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.	5,0	-	4,4	-
02. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.	2,9	-	3,1	-
03. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la.	1,3	-	3,9	-
04. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	3,0	-	3,0	-
05. Uso rimas para lembrar as novas palavras.	1,8	-	2,0	-
06. Uso cartões-relâmpagos (flashcards) para lembrar as novas palavras em inglês.	2,1	-	2,1	-
07. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.	2,4	-	2,9	-
08. Frequentemente faço uma revisão das lições.	3,9	-	4,2	-
09. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.	4,5	-	4,4	-
	2,49	B	2,77	M

Tabela 25. Resultados do questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 2

Fator 2 Prática funcional ou uso autêntico de L2 (Parte B)	1º Estágio		3º Estágio	
	Média	Frequência	Média	Frequência
10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.	3,8	-	4,3	-
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.	1,8	-	1,7	-
12. Pratico os sons de inglês.	3,1	-	3,6	-
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.	2,4	-	2,6	-
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.	3,1	-	2,9	-
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.	3,4	-	3,8	-
16. Leio em inglês por prazer.	3,1	-	3,9	-
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.	2,2	-	2,6	-
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.	4,5	-	4,7	-
19. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.	3,8	-	3,5	-
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.	2,8	-	3,3	-
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.	4,2	-	4,0	-
22. Tento não traduzir palavra por palavra.	3,3	-	4,4	-
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.	3,2	-	2,7	-
	2,66	M	2,85	M



Tabela 26. Resultados do questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 3

Fator 3 Técnicas de Aprendizagem Independente de L2 (Parte C)	1º Estágio		3º Estágio	
	Média	Frequência	Média	Frequência
24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.	3,8	-	4,2	-
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.	2,1	-	2,9	-
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.	1,8	-	2,2	-
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.	3,4	-	3,8	-
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.	2,3	-	3,4	-
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.	3,6	-	3,8	-
	2,36	B	2,81	M

Tabela 27. Resultados do questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 4

Fator 4 Hábitos de Estudo Padronizados (Parte D)	1º Estágio		3º Estágio	
	Média	Frequência	Média	Frequência
30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês	2,9	-	3,4	-
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.	4,9	-	4,9	-
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.	5,6	-	5,3	-
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.	4,7	-	4,6	-
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.	3,1	-	3,4	-
35. Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.	2,1	-	2,7	-
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.	3,2	-	3,2	-
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.	3,9	-	4,3	-
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.	4,9	-	5,0	-
	3,26	M	3,40	M

Tabela 28. Resultados do questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 5

Fator 5 Técnicas de Redução de Ansiedade (Parte E)	1º Estágio		3º Estágio	
	Média	Frequência	Média	Frequência
39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.	4,0	-	4,3	-
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.	4,0	-	3,7	-
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.	3,0	-	3,3	-
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.	3,9	-	4,4	-
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.	1,2	-	1,6	-
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.	2,9	-	4,1	-
	2,63	M	2,97	M

Tabela 29. Resultados do questionário SILL - Grupo Maior (1º e 3º Estágios) Fator 6

Fator 6 Elicitação de Insumo (Parte F)	1º Estágio		3º Estágio	
	Média	Frequência	Média	Frequência
45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	5,2	-	5,4	-
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.	2,4	-	2,6	-
47. Pratico inglês com outros alunos.	3,2	-	2,7	-
48. Peço ajuda a falantes nativos.	2,5	-	2,3	-
49. Faço perguntas em inglês.	3,0	-	3,6	-
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.	4,2	-	4,3	-
	2,84	M	2,90	M

Tabela 30. Frequência do Uso de EA (Questionário Sill – 1º e 3º Estágios) Grupo Maior

Fatores	Grupo Maior 1º Estágio		Grupo Maior 3º Estágio	
	Frequência Geral	Média Geral	Frequência Geral	Média Geral
Fator 1 Prática formal relacionada ao uso de regras (Parte A)	2,49	B	2,77	M
Fator 2 Prática funcional ou uso autêntico de L2 (Parte B)	2,66	M	2,85	M
Fator 3 Técnicas de Aprendizagem Independente de L2 (Parte C)	2,36	B	2,81	M
Fator 4 Hábitos de Estudo Padronizados (Parte D)	3,26	M	3,40	M
Fator 5 Técnicas de Redução de Ansiedade (Parte E)	2,63	M	2,97	M
Fator 6 Elicitação de Insumo (Parte F)	2,84	M	2,90	M
TOTAL	2,72	M	2,95	M

Tabela 31. Folha de Respostas do SILL (1º Estágio) GRUPO MAIOR
 Versão 7.0 (ESL/EFL)
 (c) R. Oxford, 1989
 (versão traduzida pela professora pesquisadora)

<i>Parte A</i>	<i>Parte B</i>	<i>Parte C</i>	<i>Parte D</i>	<i>Parte E</i>	<i>Parte F</i>	<i>SILL TOTAL</i>
1. 5,0	10. 3,8	24. 3,8	30. 2,9	39. 4,0	45. 5,2	Soma da Parte A = 26,9
2. 2,9	11. 1,8	25. 2,1	31. 4,9	40. 4,0	46. 2,4	Soma da Parte B = 44,7
3. 1,3	12. 3,1	26. 1,8	32. 5,6	41. 3,0	47. 3,2	Soma da Parte C = 17
4. 3,0	13. 2,4	27. 3,4	33. 4,7	42. 3,9	48. 2,5	Soma da Parte D = 35,3
5. 1,8	14. 3,1	28. 2,3	34. 3,1	43. 1,2	49. 3,0	Soma da Parte E = 19
6. 2,1	15. 3,4	29. 3,6	35. 2,1	44. 2,9	50. 4,2	Soma da Parte F = 20,5
7. 2,4	16. 3,1		36. 3,2			
8. 3,9	17. 2,2		37. 3,9			
9. 4,5	18. 4,5		38. 4,9			
	19. 3,8					
	20. 2,8					
	21. 4,2					
	22. 3,3					
	23. 3,2					
Total = 26,9	Total = 44,7	Total = 17	Total = 35,3	Total = 19	Total = 20,5	Soma de todas as partes 163,4
÷ 9 = 2,98 ÷ 12 = 2,49	÷ 14 = 3,19 ÷ 12 = 2,66	÷ 6 = 2,83 ÷ 12 = 2,36	÷ 9 = 3,92 ÷ 12 = 3,26	÷ 6 = 3,16 ÷ 12 = 2,63	÷ 6 = 3,41 ÷ 12 = 2,84	÷ 50 = 32,68 ÷ 12 = 2,72 (MÉDIA GERAL)

Tabela 32. Folha de Respostas do SILL (3º ESTÁGIO) GRUPO MAIOR

Versão 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

(versão traduzida pela professora pesquisadora)

<i>Parte A</i>	<i>Parte B</i>	<i>Parte C</i>	<i>Parte D</i>	<i>Parte E</i>	<i>Parte F</i>	<i>SILL TOTAL</i>
1. 4,4	10. 4,3	24. 4,2	30. 3,4	39. 4,3	45. 5,4	Soma da Parte A = 30
2. 3,1	11. 1,7	25. 2,9	31. 4,9	40. 3,7	46. 2,6	Soma da Parte B = 48
3. 3,9	12. 3,6	26. 2,2	32. 5,3	41. 3,3	47. 2,7	Soma da Parte C = 20,3
4. 3,0	13. 2,6	27. 3,8	33. 4,6	42. 4,4	48. 2,3	Soma da Parte D = 36,8
5. 2,0	14. 2,9	28. 3,4	34. 3,4	43. 1,6	49. 3,6	Soma da Parte E = 21,4
6. 2,1	15. 3,8	29. 3,8	35. 2,7	44. 4,1	50. 4,3	Soma da Parte F = 20,9
7. 2,9	16. 3,9		36. 3,2			
8. 4,2	17. 2,6		37. 4,3			
9. 4,4	18. 4,7		38. 5,0			
	19. 3,5					
	20. 3,3					
	21. 4,0					
	22. 4,4					
	23. 2,7					
Total = 30	Total = 48	Total = 20,3	Total = 36,8	Total = 21,4	Total = 20,9	Soma de todas as partes 177,4
÷ 9 = 3,333 ÷ 12 = 2,77	÷ 14 = 3,428 ÷ 12 = 2,85	÷ 6 = 3,38 ÷ 12 = 2,81	÷ 9 = 4,08 ÷ 12 = 3,40	÷ 6 = 3,56 ÷ 12 = 2,97	÷ 6 = 3,48 ÷ 12 = 2,90	÷ 50 = 35,48 ÷ 12 = 2,95 (MÉDIA GERAL)



Tabela 33. Frequência do Uso de EA (Questionário Sill – 1º e 3º Estágios) Grupo Maior x Subgrupos A e B

Frequência do uso de EA	Grupo Maior				Subgrupo A				Subgrupo B			
Fatores	1º Estágio		3º Estágio		1º Estágio		3º Estágio		1º Estágio		3º Estágio	
	Frequên -cia Geral	Média Geral	Frequên -cia Geral	Média Geral	Frequên -cia Geral	Média Geral	Frequên -cia Geral	Média Geral	Frequên -cia Geral	Média Geral	Frequên -cia Geral	Média Geral
Fator 1 Prática formal relacionada ao uso de regras (Parte A)	2,49	B	2,77	M	2,9	M	3,25	M	2,5	M	2,44	M
Fator 2 Prática funcional ou uso autêntico de L2 (Parte B)	2,66	M	2,85	M	3,2	M	3,17	M	2,3	B	2,65	M
Fator 3 Técnicas de Aprendizagem Independente de L2 (Parte C)	2,36	B	2,81	M	2,5	M	3,0	M	2,5	M	2,62	M
Fator 4 Hábitos de Estudo Padronizados (Parte D)	3,26	M	3,40	M	3,4	M	3,69	A	3,0	M	3,0	M
Fator 5 Técnicas de Redução de Ansiedade (Parte E)	2,63	M	2,97	M	3,0	M	2,75	M	2,5	M	2,79	M
Fator 6 Elicitação de Insumo (Parte F)	2,84	M	2,90	M	2,9	M	3,16	M	2,5	M	2,75	M
TOTAL	2,72	M	2,95	M	3,0	M	3,21	M	2,5	M	2,69	M

Tabela 34. Fichário Individual Sobre Aprendizagem

Auto-ajuda na Aprendizagem de Estratégias

(Baseado em Self-help Learning Strategies de Chamot, O'Malley e Kupper, 1992: 98)

Mantenha um fichário sobre sua aprendizagem

- A. Mantenha um fichário semanal sobre a sua aprendizagem. Preste atenção ao que você faz durante as aulas. Isto inclui: o que você pensa, como você le, como você ouve, quando você faz anotações, quando você ouve com atenção, ou quando você não ouve. Use a tabela abaixo para lhe ajudar.

Aluno:.....

O QUE FAÇO QUE ME AJUDA A APRENDER					
ESTRATÉGIAS	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5
Eu prestei atenção à professora					
Eu fiz anotações quando ouvi					
Eu fiz anotações quando li					
Eu li o exercício antes de ouvir a fita					
Eu li as minhas anotações no caderno ou livro após a aula					
Eu repeti as palavras novas em voz alta					
Eu usei palavras novas para formar frases					
Busquei informação em um dicionário ou gramática					
Eu fiz toda a minha tarefa					
Eu ajudei um colega a fazer a tarefa					
Eu fiz perguntas à professora					
Eu pedi ajuda a um colega para fazer a tarefa					
Eu tentei adivinhar o significado de palavras novas					
Número de estratégias usadas:					

Tabela 35. Tabulação dos dados coletados a partir do fichário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula

Porcentagem das Estratégias apontadas como utilizadas pelos alunos em sala de aula			
Subgrupo A (19 – 22 anos)		Subgrupo B (36 – 42 anos)	
Pri. S. (19)	61,5%	Gil. V. (36)	38,4%
Tat. C. (20)	***	Olg. R. (39)	34,6%
Ges. E. (21)	52,3%	Pri. C. (39)	67,6%
Luc. R. (22)	64,6%	Hel. P. (42)	63 %
Total	59,46 %	Total	50,9%

Tabela 36. Tabela Comparativa – Fichário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula (2º estágio) e resultados individuais do questionário SILL (1º e 3º estágios) Subgrupo A

Subgrupo A	Fichário sobre estratégias de aprendizagem 2º Estágio	Questionário SILL 1º Estágio	Questionário SILL 3º Estágio
Pri. S. (19)	61,5%	46 %	53,2 % (+7,2%)
Tat. C. (20)	***	67,2%	55,6% (-11,6%)
Ges. E. (21)	52,3%	67,6%	58,8% (-8,8%)
Luc. R. (22)	64,6%	66 %	88,8 % (+22%)
Total	59,46 %	61,7 %	64,1 % (+2,4%)

Tabela 37. Tabela Comparativa – Fichário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula (2º estágio) e resultados individuais do questionário SILL (1º e 3º estágios) Subgrupo B

Subgrupo B	Fichário sobre estratégias de aprendizagem 2º Estágio	Questionário SILL 1º Estágio	Questionário SILL 3º Estágio
Gil. V. (36)	38,4%	80,8 %	77,2% (-3,6%)
Olg. R. (39)	34,6%	32 %	37,6% (+5,6%)
Pri. C. (39)	67,6%	46 %	55,2% (+9,2%)
Hel. P. (42)	63 %	44,4 %	46 % (+1,6%)
Total	50,9 %	50,8 %	54 % (+3,2%)

Tabela 38. Tabela Comparativa – Fichário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula (2º estágio) e resultados individuais do questionário SILL (1º e 3º estágios) Grupo Maior

Grupo Maior	Fichário sobre estratégias de aprendizagem 2º Estágio	Questionário SILL 1º Estágio	Questionário SILL 3º Estágio
Pri. S. (19)	61,5%	46 %	53,2 %
Tat. C. (20)	***	67,2%	55,6%
Ges. E. (21)	52,3%	67,6%	58,8%
Luc. R. (22)	64,6%	66 %	88,8 %
Kat. P. (25)	47,6%	42 %	35,6%
Adri. L. (27)	35 %	48 %	61,2 %
Luc. S (30)	59,6%	62 %	74,8 % (+ 12,8%)
Viv. M.(32)	42,3%	57,2%	69,6 % (+12,4%)
Gil. V. (36)	38,4%	80,8 %	77,2%
Olg. R. (39)	34,6%	32 %	37,6%
Pri. C. (39)	67,6%	46 %	55,2%
Hel. P. (42)	63 %	44,4 %	46 %
Total	51,5 %	54,93 %	59,46 %

Tabela 39. Análise dos questionários dos Participantes de Pesquisa do Subgrupo A (19 - 22 anos) – Questão nº 06

6. O alunos geralmente indicam estarem motivados a aprender inglês por um ou mais dos seguintes fatores. Assinale aqueles com os quais você se identifica agora. <i>Atenção:</i> marque apenas a(s) resposta(s) que se relacione(m) a você, numerando-a(s) por ordem de importância.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	Total
a. eu simplesmente gosto de inglês				1	2							3
b. eu me interesso pela cultura e pelos países onde se fala inglês			1		1							2
c. eu preciso saber inglês para me formar na universidade		1	1	1	1							4
d. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)	2											2
e. para viajar		1										1
f. para entender e cantar músicas em inglês				2								2
g. para ser um dos melhores da sala												
h. aprender inglês é divertido												
i. gosto de desafios, e aprender uma língua é um verdadeiro desafio		1	2									3
j. gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos	1	1										2
k. gosto de aprender coisas novas						1						1
Outros :“Porque hoje no mercado de trabalho se sobressai quem fala outra língua.”			1									1

Tabela 40. Análise dos questionários dos Participantes de Pesquisa do Subgrupo A (19 - 22 anos)
Fatores mais mencionados por ordem de importância: (questão 6)

Colocação	Fatores mais mencionados	Número de Menções
1º Fator mais mencionado como mais importante	d. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)	3 (três) menções como 1º fator mais importante
2º Fator mais mencionado como mais importante	a. eu preciso saber inglês para me formar na universidade b. para viajar i. gosto de desafios, e aprender uma língua é um verdadeiro desafio j. Gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos.	1 (uma) menção cada como 2º fator mais importante
3º Fator mais mencionado como mais importante	i. gosto de desafios, e aprender uma língua é um verdadeiro desafio	2 (duas) menções como 3º fator mais importante

Tabela 41. Análise dos questionários dos Participantes de Pesquisa do Subgrupo A (19 - 22 anos)
Fatores mais mencionados independente de ordem de importância : (questão 6)

Colocação	Fatores mais mencionados	Número de menções
1º Lugar	c. eu preciso saber inglês para me formar na universidade	1º Fator mais mencionado (04 menções)
2º Lugar	a. eu simplesmente gosto de inglês e. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego) f. gosto de desafios, e aprender uma língua é um verdadeiro desafio	2º Fatores mais mencionado (03 menções cada)

Tabela 42. Análise dos questionários dos Participantes de Pesquisa do Subgrupo A (19 - 22 anos) – Questão 07

7. O que você acha mais importante praticar no desenvolvimento deste curso ? Numere as alternativas por ordem de importância, de 1 a 8, sendo 1 a mais importante.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
a. leitura				3			1	
b. vocabulário			1	1	1	1		
c. pronúncia	2	1	1					
d. conversação	1	3						
e. escrita					1	1	1	1
f. compreensão auditiva (ex. fitas)	1		2		1			
g. gramática					1	2	1	
Outros : "Cantar"							1	



Tabela 43.

7. Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão 7) Subgrupo A (19 - 22 anos)

7 a . Alternativas mencionadas como mais importantes:

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de Menções
1º Alternativa mais mencionada como mais importante	c. Pronúncia	02 (duas) menções como 1ª alternativa mais importante
2º Alternativa mais mencionada como mais importante	d. Conversação	03 (três) menções como 2ª alternativa mais importante
3º Alternativa mais mencionada como mais importante	f. Compreensão auditiva (ex. fitas)	02 (duas) menções cada como 3ªs alternativas mais importantes

Tabela 44.

7 b. Alternativas mencionadas como menos importantes:

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de menções
8º Lugar	g. Escrita	1º Alternativa mencionada como menos importante (01 menção)
7º Lugar	a. Leitura e. Escrita g. Gramática	2º Alternativas mencionadas como menos importantes (01 menção cada)

Tabela 45. Análise dos questionários dos PARTICIPANTES DE PESQUISA do Subgrupo A (19 - 22 anos) Questão nº 08

8. Baseado nas habilidades linguísticas que você acha mais importantes e nos fatores que o motivam a aprender inglês, quais são os seus <u>objetivos e expectativas</u> a médio prazo (até o final deste curso)? Numere-as por ordem de importância, de 1 a 7, sendo 1 a mais importante.	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
a. ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês;	1	1				2	
b. alcançar um nível de proficiência gramatical intermediário;	1			2	1		
c. ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês;			3		1		
d. conseguir boas notas nas disciplinas que envolvem inglês na universidade;			1	1	1	1	
e. adquirir uma boa pronúncia em inglês;	1	2					
f. conseguir entender diálogos e textos em fitas cassete ou vídeos em inglês.	1	1		1			
g. outras: "Cantar"							1



Tabela 46. Alternativas mais mencionadas por ordem de importância: (questão 8) Subgrupo A (19 - 22 anos)

8 a . Alternativas mencionadas como mais importantes:

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de Menções
1º Alternativa mais mencionada como mais importante	a. ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês b. alcançar um nível de proficiência gramatical intermediário c. Adquirir uma boa pronúncia em inglês f. conseguir entender diálogos e textos em fitas cassete ou vídeos em inglês.	(01) menção como 1ª alternativa mais importante
2º Alternativa mais mencionada como mais importante	e. Adquirir uma boa pronúncia em inglês c. ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês;	(02) menções cada como 2ªs alternativas mais importantes

Tabela 47.

8 b. Alternativas mencionadas como menos importantes: (questão 8) Subgrupo A (19 - 22 anos)

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de menções
6º Lugar	a. ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês;	1º Alternativa mais mencionada (02 menções)
5º Lugar	b. alcançar um nível de proficiência gramatical intermediário c. ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês; d. conseguir boas notas nas disciplinas que envolvem inglês na universidade;	2º Alternativas mais mencionadas (01 menção cada)

Tabela 48. Análise dos questionários dos participantes de pesquisa do Subgrupo B (36 - 42 anos) Questão nº 06

6. O alunos geralmente indicam estarem <u>motivados a aprender inglês</u> por um ou mais dos seguintes fatores. Assinale aqueles com os quais <u>você se identifica</u> agora. <u>Atenção:</u> marque apenas a(s) resposta(s) que se relacione(m) a você, numerando-a(s) por ordem de importância.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	Total
a. eu simplesmente gosto de inglês												-
b. eu me interesse pela cultura e pelos países onde se fala inglês		2		1								3
c. eu preciso saber inglês para me formar na universidade	2	1										3
d. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)	2		1									3
e. para viajar			1	1								2
f. para entender e cantar músicas em inglês				1	1							2
g. para ser um dos melhores da sala												-
h. aprender inglês é divertido												-
i. gosto de desafios, e aprender uma língua é um verdadeiro desafio		1										1
j. gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos			2	1	1							4
k. gosto de aprender coisas novas						1						1
Outros :												-

Tabela 49. Fatores mais mencionados por ordem de importância: (questão 6 - Subgrupo B - 36 / 42 anos)

Colocação	Fatores mais mencionados	Número de Menções
1º Fator mais mencionado como mais importante	c. eu preciso saber inglês para me formar na universidade d. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)	2 (duas) menções cada como 1º fator mais importante
2º Fator mais mencionado como mais importante	b. eu me interesse pela cultura e pelos países onde se fala inglês	2 (duas) menções como 2º fator mais importante

Tabela 50. Fatores mais mencionados independente de ordem de importância : (questão 6 - Subgrupo B - 36 / 42 anos)

Colocação	Fatores mais mencionados	Número de menções
1º Lugar	j. gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos	1º Fator mais mencionado (04 menções)
2º Lugar	b. eu me interesse pela cultura e pelos países onde se fala inglês c. eu preciso saber inglês para me formar na universidade d. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)	2º Fatores mais mencionados (03 menções cada)

Tabela 51. Análise dos questionários dos participantes de pesquisa do Subgrupo B (36 - 42 anos) Questão nº 07

7. O que você acha mais importante praticar no desenvolvimento deste curso ? Numere as alternativas por ordem de importância, de 1 a 8, sendo 1 a mais importante.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
a. leitura			1	1			1	
b. vocabulário	1		1		1	1		
c. pronúncia	3	1						
d. conversação			1			1	1	
e. escrita				1	2	1		
f. compreensão auditiva (ex. fitas)		3	1					
g. gramática				2	1		1	
Outros : "Cantar músicas"								

Tabela 52. Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão nº7) Subgrupo B (36 - 42 anos)

7.a Alternativas mencionadas como mais importantes

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de Menções
1º Alternativa mais mencionada como mais importante	c. pronúncia	03 (três) menções como 1ª alternativa mais importante
2º Alternativa mais mencionada como mais importante	f. compreensão auditiva (ex. fitas)	03 (três) menções como 2ª alternativa mais importante

Tabela 53.

7.b. Alternativas mencionadas como menos importantes:

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de menções
7º Lugar	a. leitura d. conversação g. gramática	Alternativas mencionadas como menos importantes 01 (uma menção cada)
6º Lugar	b. vocabulário d. conversação e. escrita	2º Alternativas mencionadas como menos importante 01 (uma menção cada)

Tabela 54. Análise dos questionários dos participantes de pesquisa do Subgrupo B (36 - 42 anos) Questão nº 08

8. Baseado nas habilidades linguísticas que você acha mais importantes e nos fatores que o motivam a aprender inglês, quais são os seus <u>objetivos e expectativas</u> a médio prazo (até o final deste curso)? Numere-as por ordem de importância, de 1 a 7, sendo 1 a mais importante.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
a. ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês;			1		2	1	
b. alcançar um nível de proficiência gramatical intermediário;	2		1				
c. ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês;		3	1				
d. conseguir boas notas nas disciplinas que envolvem inglês na universidade;	1			1		1	
e. adquirir uma boa pronúncia em inglês;	1		1	2			
f. conseguir entender diálogos e textos em fitas cassete ou vídeos em inglês.		1		1	2		
g. outras:							

Tabela 55.

8. Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão 8)

8.a Alternativas mencionadas como mais importantes:

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de Menções
1º Alternativa mais mencionada como mais importante	b. alcançar um nível de proficiência gramatical intermediário;	02 (duas) menções como 1ª alternativa mais importante
2º Alternativa mais mencionada como mais importante	c. ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês;	03 (três) menções como 2ª alternativa mais importante

Tabela 56. 8.b. Alternativas mencionadas como menos importantes : (questão 8)

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de menções
6º Lugar	a. ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês; b. alcançar um nível de proficiência gramatical intermediário; d. conseguir boas notas nas disciplinas que envolvem inglês na universidade;	1º Alternativas mais mencionadas 01 (uma) menção cada
5º Lugar	a. ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês; f. conseguir entender diálogos e textos em fitas cassete ou vídeos em inglês.	2º Alternativas mais mencionadas 01 (uma) menção cada

Tabela 57. Análise dos questionários dos participantes de pesquisa do Grupo Maior (19 - 42 anos) Questão nº 06

6. O alunos geralmente indicam estarem <u>motivados a aprender inglês</u> por um ou mais dos seguintes fatores. Assinale aqueles com os quais <u>você se identifica</u> agora. <u>Atenção:</u> marque apenas a(s) resposta(s) que se relacione(m) a você, numerando-a(s) por ordem de importância.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	Total
a. eu simplesmente gosto de inglês		1	2	2	2							7
b. eu me interesso pela cultura e pelos países onde se fala inglês		2	1	2	1	1						7
c. eu preciso saber inglês para me formar na universidade	4	2	2	2	1							11
d. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)	6	1	1									8
e. para viajar		1	1	1								3
f. para entender e cantar músicas em inglês				3	2							5
g. para ser um dos melhores da sala					1							1
h. aprender inglês é divertido												-
i. gosto de desafios, e aprender uma língua é um verdadeiro desafio	1	3	2	1								7
j. gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos.	1	1	3	1	2							8
k. gosto de aprender coisas novas		1				2	1					4
Outros:												-

Tabela 58. Fatores mais mencionados por ordem de importância: (questão nº 6 - Grupo Maior - 19-42 anos)

6. a. Alternativas mencionadas como mais importantes:

Colocação	Fatores mais mencionados	Número de Menções
1º Fator mais mencionado como mais importante	d. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)	6 (seis) menções como 1º fator mais importante
2º Fator mais mencionado como mais importante	i. gosto de desafios, e aprender uma língua é um verdadeiro desafio	3 (três) menções como 2º fator mais importante

Tabela 59. Fatores mais mencionados independente de ordem de importância : (questão nº 6 - Grupo Maior -19 - 42 anos)

Colocação	Fatores mais mencionados	Número de menções
1º Lugar	d. eu preciso saber inglês para me formar na universidade	1º Fator mais mencionado (11 menções)
2º Lugar	j. gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos d. eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)	2º Fatores mais mencionados (08 menções cada)

Tabela 60. Análise dos questionários dos participantes de pesquisa do Grupo Maior (19 - 42 anos) Questão nº 07

7. O que você acha mais importante praticar no desenvolvimento deste curso ? Numere as alternativas por ordem de importância, de 1 a 8, sendo 1 a mais importante.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
a. leitura			2	4	3		2	
b. vocabulário	2		2	2	2	3	1	
c. pronúncia	6	2	2	2				
d. conversação	2	4	2		1	1	1	
e. escrita			1	2	2	4	1	1
f. compreensão auditiva (ex. fitas)	1	6	3		1		1	
g. gramática	1			2	2	3	4	
Outros : "Cantar músicas" (Subgrupo A)							1	

Tabela 61.

7. Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão 7 - Grupo Maior - 19 - 42 anos)

7.a Alternativas mencionadas como mais importantes

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de Menções
1º Alternativa mais mencionada como mais importante	c. pronúncia	06 (seis) menções como 1ª alternativa mais importante
2º Alternativa mais mencionada como mais importante	f. compreensão auditiva (ex. fitas)	06 (seis) menções como 2ª alternativa mais importante

Tabela 62.

7.b. Alternativas mencionadas como menos importantes: (Grupo Maior - 19 - 42 anos)

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de menções
8º Lugar	e. escrita	Alternativa mencionada como menos importante 01 (uma) menção
7º Lugar	g. gramática	2º Alternativa mencionada como menos importante 04 (quatro) menções

Tabela 63. Análise dos questionários dos participantes de pesquisa do Grupo Maior (19 - 42 anos) Questão nº 08

8. Baseado nas habilidades linguísticas que você acha mais importantes e nos fatores que o motivam a aprender inglês, quais são os seus objetivos e expectativas a médio prazo (até o final deste curso)? Numere-as por ordem de importância, de 1 a 7, sendo 1 a mais importante.	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
a. ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês;	1	1	1		4	4	
b. alcançar um nível de proficiência gramatical intermediário;	3		2	3	2	2	
c. ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês;	4	3	4		1		
d. conseguir boas notas nas disciplinas que envolvem inglês na universidade;	1		2	4	1	3	
e. adquirir uma boa pronúncia em inglês;	1	5		2	3		
f. conseguir entender diálogos e textos em fitas cassete ou vídeos em inglês.		1		1	2		
g. outras: "Cantar" (Subgrupo A)							

Tabela 64.

8. Alternativas mencionadas por ordem de importância: (questão nº 8)

8.a Alternativas mencionadas como mais importantes:

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de Menções
1º Alternativa mais mencionada como mais importante	c. ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês;	04 (quatro) menções como 1ª alternativa mais importante
2º Alternativa mais mencionada como mais importante	f. conseguir entender diálogos e textos em fitas cassete ou vídeos em inglês.	05 (cinco) menções como 2ª alternativa mais importante

Tabela 65.

8.b. Alternativas mencionadas como menos importantes : (questão nº 8)

Colocação	Alternativas mais mencionadas	Número de menções
6º Lugar	c. ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês;	1º Alternativa mais mencionada 04 (quatro) menções
5º Lugar	d. conseguir boas notas nas disciplinas que envolvem inglês na universidade;	2º Alternativa mais mencionada 03 (três) menções

Tabela 67. Porcentagem de alunos que melhoraram nos Testes de CO (1º, 2º e 3º estágios)

Subgrupos	<i>Mínimo 10% de melhora</i>	<i>Menos de 10% de melhora</i>
A (19 – 22 anos)	100%	0%
B (36 - 42 anos)	50%	50%
Grupo Maior	75%	16,6%

Tabela 68. Porcentagem de alunos que melhoraram/não melhoraram nos Testes de CO (1º, 2º e 3º estágios)

Subgrupos	<i>Porcentagem de alunos que melhoraram</i>	<i>Porcentagem de alunos que não melhoraram</i>
A (19 – 22 anos)	100%	0%
B (36 – 42 anos)	100%	0%
Grupo Maior	92%	8%

Tabela 69. Cruzamento de Dados do 1º, 2º e 3º estágios: SILL, Fichário de Estratégias utilizadas em sala de aula, Testes CO - Grupo Maior

	Fichamen- to EA em sala de aula	Médias nos testes CO 1º, 2º e 3º estágios	Médias SILL 1º estágio	Médias SILL 3º estágio		Fichamen- to EA em sala de aula	Médias nos testes CO 1º, 2º e 3º estágios	Médias SILL 1º estágio	Médias SILL 3º estágio
Gil. V. (36)	38,4%	58,8% ↑45%	4,0 (A)	3,8 (A)	Adri.L. (27)	35%	31,3% ↓26,4%	2,4 (M)	3,0 (M)
Hel. P. (42)	63%	54,85% ↑6%	2,2 (B)	2,3 (B)	Ges. E. (21)	52,3%	80,45% ↑18,2%	3,3 (M)	2,9 (M)
Luc. S (30)	59,6%	28,4% ↑50,5%	3,1 (M)	3,7 (A)	Kat. P. (25)	47,6%	41,4% ↑10,1%	2,1 (B)	1,78 (B)
Olg. R. (39)	34,6%	30,75% ↑5,8%	1,6 (B)	1,88 (B)	Luc. R. (23)	64,6%	87,52% ↑17,2%	3,3 (M)	4,4 (A)
Pri. C. (39)	67,6%	90,57% ↑22,8%	2,3 (B)	2,7 (M)	Pri. S. (19)	61,5%	90,95% ↑10%	2,3 (B)	2,6 (B)
Viv. M.(32)	42,3%	60,7% ↑16,6%	2,8 (M)	3,4 (M)	Tat. C. (20)	***	95,45% ↑18,2	3,3 (M)	2,78 (B)

Tabela 70. Grupo Maior - Testes CO (1º, 2º e 3º Estágios) e Variação nos Testes CO (1º, 2º e 3º Estágios)

Participantes	Pri. S. (19)	Tat. C. (20)	Ges. E. (21)	Luc. R. (22)	Kat. P. (25)	Adri. L. (27)	Luc. S. (30)	Viv. M. (32)	Gil. V. (36)	Olg. R. (39)	Pri. C. (39)	Hel. P. (42)	Médias
CO 1 1º Est.	90%	81,8%	81,8%	77,2%	45,4%	45,4%	27,2%	50%	27,2%	27,2%	77,2%	63,6%	57,83%
CO 2 2º Est.	84,6%	100%	61,5%	100%	53,8%	30,7%	15,3%	*	53,8%	30,7%	92,3%	50%	61,15%
CO 3 2º Est.	89,2%	100%	78,5%	78,5%	25%	17,8%	42,8%	71,4%	82,1%	32,1%	92,8%	39,2%	62,45%
CO4 3º Est.	100%	100%	100%	94,4%	55,5%	19%	77,7%	66,6%	72,2%	33%	100%	66,6%	73,75%
Variação CO 1 e CO 4	↑10%	↑18,2%	↑18,2%	↑17,2%	↑10,1%	↓26,4%	↑50,5%	↑16,6%	↑45%	↑5,8%	↑22,8%	↑3%	↑15,92%

Tabela 71. Questionário de Auto-Avaliação

Baseado em Oxford, R (1990: p. 182-183) Language Learning Strategies

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO	
Aluno :	
Data:	 / /
Assinale apenas uma resposta:	
Que classificação você daria para o seu entendimento de uma pessoa nativa falando inglês (em um filme, por exemplo) ?	
☐	muito pouco (5%)
☐	pouco (15%)
☐	menos da metade (30%)
☐	metade (50%)
☐	mais da metade (70%)
☐	quase tudo (85%)
☐	praticamente tudo (100%)
Qual a porcentagem de entendimento que você obtém de um exercício de Compreensão Oral realizado com a fita em sala de aula ? (Marque somente uma resposta):	
☐	muito pouco (5%)
☐	pouco (15%)
☐	menos da metade (30%)
☐	metade (50%)
☐	mais da metade (70%)
☐	quase tudo (85%)
☐	praticamente tudo (100%)
Com que frequência você é capaz de adivinhar o significado das palavras que ouve em inglês ? (Marque somente uma resposta):	
☐	muito raramente (5%)
☐	raramente (15%)
☐	com alguma frequência (30%)
☐	cerca de metade das vezes (50%)
☐	frequentemente (70%)
☐	quase sempre (85%)
☐	sempre (100%)
Baseado nestas perguntas, como você avaliaria sua habilidade em Compreensão Oral? (Marque somente uma resposta):	
☐	Estou indo bem, exatamente como acho que deveria.
☐	Não muito bem, mas nada com que me preocupar.
☐	Preciso praticar mais, entendo muito pouco quando ouço em inglês.
☐	Tenho sérios problemas. Raramente entendo algo e somente acerto as questões mais simples e fáceis.

Tabela 72.

Respostas do Questionário de auto-avaliação Subgrupos A e B

PERGUNTAS	RESPOSTAS	2º Estágio	
		A	B
1. Que classificação você daria para o seu entendimento de uma pessoa nativa falando inglês (em um filme, por exemplo) ?	muito pouco (5%)	2	3
	pouco (15%)	1	1
	menos da metade (30%)	2	1
	metade (50%)	1	1
	mais da metade (70%)	--	--
	quase tudo (85%)	--	--
	praticamente tudo (100%)	--	--
2. Qual a porcentagem de entendimento que você obtém de um exercício de Compreensão Oral realizado com a fita em sala de aula ?	muito pouco (5%)	1	--
	pouco (15%)	1	1
	menos da metade (30%)	2	1
	metade (50%)	1	--
	mais da metade (70%)	1	1
	quase tudo (85%)	--	2
	praticamente tudo (100%)	--	1
3. Com que frequência você é capaz de adivinhar o significado das palavras que ouve em inglês ?	muito raramente (5%)	--	--
	raramente (15%)	--	1
	com alguma frequência (30%)	2	3
	cerca de metade das vezes (50%)	1	--
	frequentemente (70%)	2	2
	quase sempre (85%)	1	--
	sempre (100%)	--	--
4. Baseado nestas perguntas, como você avaliaria sua habilidade em Compreensão Oral?	Estou indo bem, exatamente como acho que deveria.	1	4
	Não muito bem, mas nada com que me preocupar.	1	--
	Preciso praticar mais, entendo muito pouco quando ouço em inglês.	4	2
	Tenho sérios problemas. Raramente entendo algo e somente acerto as questões mais simples e fáceis.	--	--

Tabela 73. Questionário de Revisão das ECO

Estratégias	Subgrupo A		Subgrupo B		Grupo Maior	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1. Organização Prévia						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	50%	50%	100%		66,6%	33,3%
b. Você usa esta estratégia em casa ?	25%	75%	25%	75%	25%	75%
2. Atenção Direcionada						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	100%		100%		100%	
b. Você usa esta estratégia em casa ?	50%	50%	50%	50%	50%	50%
3. Atenção Seletiva						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	100%		100%		91,6%	8,3%
b. Você usa esta estratégia em casa ?	75%	25%	50%	50%	58,3%	41,6%
4. Monitoramento de checagem dupla						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	100%		100%		91,6%	8,3%
b. Você usa esta estratégia em casa ?	50%	50%	50%	50%	58,3%	41,6%
5. Inferenciação Lingüística						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	100%		75%	25%	91,6%	8,3%
b. Você usa esta estratégia em casa ?	100%		75%	25%	83,3%	16,6%
6. Repetição						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	100%		100%		91,6%	8,3%
b. Você usa esta estratégia em casa ?	75%	25%	75%	25%	58,3%	41,6%
7. Exploração da língua alvo						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	100%		100%		100%	
b. Você usa esta estratégia em casa ?	100%		100%		91,6%	8,3%
8. Anotações						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	75%	25%	75%	25%	75%	25%
b. Você usa esta estratégia em casa ?	75%	25%	75%	25%	75%	25%
9. Pedir esclarecimentos						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	100%		100%		100%	
b. Você usa esta estratégia em casa ?	25%	75%	50%	50%	41,6%	58,3%
10. Cooperação						
a. Você usa esta estratégia em sala de aula ?	100%		75%	25%	91,6%	8,3%
b. Você usa esta estratégia em casa ?	50%	50%	25%	75%	41,6%	58,3%
TOTAL	77,5%	22,5%	75%	25%	72,88%	27,1%

Anexo III. Taxonomia de Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990)

Versão traduzida por Palm, V.L. et al. de 1997

1. ESTRATÉGIAS DIRETAS

A. Estratégias de memória

1. Criação de links mentais

1. Agregar elementos, artísticos, em campo semântico
2. Associar palavras novas a palavras já conhecidas ou com outras da mesma categoria
3. Colocar palavras novas em contexto ou fazer frases

ANEXOS

B. Utilização de imagens e sons

1. Imagens próprias, desenhos
2. Mapa simbólico: arrumar palavras no papel de modo que tenha no centro ou no topo um conceito-chave ao qual outras são ligadas através de linhas ou setas
3. Palavras-chave: criar palavras, usar a, associar palavras de L2 a palavras de L1 que têm sons semelhantes
4. Representação de sons na memória: usar rimas para lembrar

C. Revisão ativa (a revisão em intervalos regulares que incluem o espaçamento a fim de verificar que a informação tenha se movido da memória a curto prazo para a de longo prazo)

D. Engrajamento

1. Uso de perguntas ou respostas breves
2. Uso de cartões mentais ou cartões de perguntas

2. Estratégias cognitivas

A. Profundidade

Anexo 01. Taxonomia de Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990)

Versão traduzida por Paiva, V. L. M. de O. (1997)

1. ESTRATÉGIAS DIRETAS

1. Estratégias de memória

A. Criação de elos mentais

1. Agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico.
2. Associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.
3. Colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases.

B. Utilização de imagens e sons

1. Imagens: gravuras, desenhos.
2. Mapa semântico: arranjar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados através de linhas ou setas.
3. Palavras chaves: elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes.
4. Representações de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar.

C. Revisão efetiva (a revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação torna-se natural e automática).

D. Emprego de ação

1. Uso de sensações ou respostas físicas.
2. Uso de técnicas mecânicas: ex. cartão relâmpago.

2. Estratégias cognitivas

A. Praticar



1. Repetir.
2. Praticar formalmente sons e ortografia.
3. Reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas:
ex. : Hello, how are you? /It's time to ...
4. Recombinar: ex. unir orações.
5. Praticar de forma natural: ex. conversar, ler.

B. Receber e enviar mensagens

1. Apreender a idéia com rapidez: achar idéia principal (skimming) e achar detalhes (scanning).
2. Usar recursos para captar e enviar mensagens através de:
 - a. meio impresso: dicionário, glossário, gramática, etc.
 - b. meio não-impresso: vídeo, rádio, cinema, etc.

C. Analisar e raciocinar

1. Raciocinar dedutivamente (aplicar regras).
2. Analisar expressões (dividir em partes)
3. Analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas)
4. Traduzir
5. Verter

D. Criar estrutura para "input" e "output"

1. Tomar notas
2. Fazer resumos
3. Focar a atenção: sublinhar, marcar, colocar asteriscos.

3. Estratégias de Compensação

A. Adivinhar de forma inteligente

1. Usar pistas lingüísticas: cognatos prefixos.



2. Usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes.

B. Superar limitações da fala e da escrita

1. Recorrer à língua materna.
2. Pedir ajuda.
3. Usar mímica e gestos.
4. Evitar comunicação de forma parcial e total.
5. Selecionar o tópico.
6. Ajustar ou aproximar a mensagem: alterar a mensagem, omitindo itens, simplificando as idéias. Ex.: usar pencil no lugar de pen.
7. Criar palavras: ex. paperholder em vez de notebook.
8. Usar circunlocução ou sinônimo: ex. dishrag: what you use to wash dishes with.

2. ESTRATÉGIAS INDIRETAS

1. Estratégias Metacognitivas

A. Centrar a aprendizagem

1. Apreender e relacionar com material já conhecido
2. Prestar atenção
3. Retardar a produção oral para focar na audição (período silencioso).

B. Planejar a aprendizagem

1. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua.
2. Organizar: espaço físico, luz, horário.
3. Estabelecer metas e objetivos.
Ex. meta: corresponder no final do ano com alguém no exterior.
Ex. objetivo: ler um livro.

4. Identificar o propósito de uma atividade: ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido.
5. Planejar para uma tarefa.
6. Procurar oportunidades para praticar.

C. Avaliar a aprendizagem

1. Auto-monitoração (identificar os erros).
2. Auto-avaliação (avaliar o próprio progresso).

2. Estratégias afetivas

A. Diminuir a ansiedade

1. Relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (através de imagem mental ou som).
2. Usar música.
3. Rir: assistir uma comédia, ouvir/ler piadas

B. Encorajar-se

1. fazer afirmações positivas (que tal no diário?) :ex. I'm reading faster.
Everybody makes mistakes. I can learn from mine.
2. Correr riscos de forma inteligente.
3. Gratificar-se.

C. Medir a temperatura emocional

1. Ouvir seu corpo (estou feliz, tenso(a)?).
2. Usar "check lists" (auto-avaliação).
3. Escrever um diário (data/lição do livro/atividades principais/como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades).
4. Discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?)

3. Estratégias sociais



A. Fazer perguntas (pedir para repetir, dar exemplo, parafrasear, explicar, falar mais devagar).

1. Pedir esclarecimentos.

2. Pedir correções.

B. Cooperar com os outros

1. Cooperação entre pares.

2. Cooperação com falantes proficientes.

C. Solidarizar-se com os outros

1. Desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro).

2. Conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.

Anexo 02.

Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira - SILL

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

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

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

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

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

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

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

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

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos (flashcards) para lembrar as novas palavras em inglês.

7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.
19. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.



32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos.
49. Faço perguntas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.



Anexo 03. Folha de Respostas e Cálculos do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas

Nome _____ Data _____

Folha de Respostas e Cálculos do **Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas** (Strategy Inventory for Language Learning - SILL)

Versão 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

(versão traduzida pela professora pesquisadora)

1. Os espaços (_____) devem ser numerados de acordo com cada item do SILL.
2. Escreva sua resposta para cada item (ou seja, escreva 1, 2, 3, 4 ou 5) em cada espaço.
3. Some cada coluna. Escreva o resultado na linha marcada TOTAL.
4. Divida o total pelo número abaixo de TOTAL para obter a média para cada coluna. Arredonde esta média por aproximação, como em 3,4.
5. Calcule sua média total. Para fazer isto, some todos os TOTAIS para as diferentes partes do SILL. Então divida por 50.
6. Quando terminar, seu professor lhe dará o Perfil dos Resultados. Copie suas médias (de cada parte e do total do SILL) da Folha de Respostas para o Perfil.



Folha de Respostas do SILL (continuação)

Versão 7.0 (ESL/EFL)

(c) R. Oxford, 1989

(versão traduzida pela professora pesquisadora)

Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F	SILL TOTAL
1.	10.	24.	30.	39.	45.	Soma da Parte A
2.	11.	25.	31.	40.	46.	Soma da Parte B
3.	12.	26.	32.	41.	47.	Soma da Parte C
4.	13.	27.	33.	42.	48.	Soma da Parte D
5.	14.	28.	34.	43.	49.	Soma da Parte E
6.	15.	29.	35.	44.	50.	Soma da Parte F
7.	16.		36.			
8.	17.		37.			
9.	18.		38.			
	19.					
	20.					
	21.					
	22.					
	23.					
Total.....	Total.....	Total.....	Total.....	Total.....	Total.....	Soma de todas as partes
÷ 9 =	÷ 14 =	÷ 6 =	÷ 9 =	÷ 6 =	÷ 6 =	÷ 50 = (MÉDIA GERAL)

Anexo 04. Estratégias de Compreensão Oral e Suas Definições com Exemplos Representativos

Estratégias Metacognitivas

1. **Planejamento:** Desenvolver a consciência do que precisa ser feito para completar uma tarefa de compreensão oral, desenvolver um plano de ação apropriado ou planos de contingência apropriados para superar dificuldades que possam interferir no sucesso do desenvolvimento da tarefa:

1a. Organização prévia	Esclarecer os objetivos de uma tarefa de compreensão oral antecipadamente e ou propor estratégias para lidar com ela	Eu leio o que temos que fazer. Eu tento pensar nas perguntas que a professora vai fazer.
1b. Atenção direcionada	Decidir previamente dar atenção geral à tarefa de compreensão oral e ignorar distrações irrelevantes; Manter a atenção enquanto se ouve.	Eu ouço com muita atenção. Eu pego as palavras que são familiares para que ... (em combinação com inferencing)
1c. Atenção seletiva	Decidir prestar atenção à aspectos específicos do insumo lingüístico ou detalhes situacionais que ajudam na compreensão e/ou cumprimento da tarefa.	Eu procuro ouvir as palavras chaves. Estabeleço os falantes em um diálogo, seu relacionamento pelo tom de voz, como eles se dirigem uns aos outros. Isto limitará os tópicos de discussão (combinado com planejamento, inferencing de voz, e elaboração)

2. **Monitoramento:** Checar, verificar, ou corrigir a própria compreensão ou desempenho durante uma tarefa de compreensão oral

2.a. Monitoramento de checagem dupla:	Checar, verificar, ou corrigir a própria compreensão durante a tarefa ou durante a segunda leitura do texto	Eu posso entender no final e então voltar ao início. "Sunny in the morning", isto não faz sentido... Parecia algo parecido com "cold front", algo não está fazendo sentido.
---------------------------------------	---	---

Estratégias Cognitivas

1. **Inferenciação:** Usar informação do texto ou contexto de conversação para adivinhar os significados ou itens lingüísticos não familiares associados a uma tarefa de compreensão oral, para prever resultados, ou para completar uma informação.

1.a. Inferenciação Lingüística:	Usar palavras conhecidas em um anunciado para adivinhar o significado de palavras desconhecidas no enunciado.	Eu uso outras palavras da frase. Eu tento pensar na palavra em um contexto e adivinhar.
---------------------------------	---	--



2. Repetição:	Repetir um bloco de enunciado (uma palavra ou frase) durante a realização de uma tarefa de compreensão oral.	Eu pronuncio a palavra. Eu digo a palavra para mim mesmo.
3. Exploração da Língua Alvo (LE):	Usar as fontes de referência disponíveis de informação sobre a língua alvo (LE), incluindo dicionários, livro-texto, e trabalho anterior.	Eu procuro a palavra em um dicionário. Eu procuro na lição do livro.
4. Anotações:	Escrever palavras-chave e conceitos de forma abreviada, ou usando gráficos e formas numéricas para auxiliar o desempenho em uma tarefa de compreensão oral.	Eu escrevo a palavra. Quando eu escrevo, seu significado vem à mente.

Estratégias Sócio-Afetivas

1. Pedir esclarecimento:	Pedir explicação, verificação, formação de outras frases, ou exemplos da língua ou do exercício; fazer perguntas a si próprio.	Vou perguntar ao professor. Vou pedir para repetir.
2. Cooperação:	Trabalhar com outra pessoa para resolver um problema, informação obtida através de trabalho em grupo, checar uma tarefa de aprendizagem, exemplificar uma tarefa lingüística, ou obter retorno de um desempenho oral ou escrito.	Vou perguntar a alguém que conheça a palavra. Vou perguntar a um amigo. Vou perguntar a pessoa sentada perto de mim.



Anexo 05. Diário dos alunos

Relatório / Diário

Data da aula: / /

Aluno:

1. A atividade ou exercício que mais gostei na aula de hoje foi:
2. Eu gostei mais desta atividade ou exercício porque:
3. A atividade ou exercício onde encontrei dificuldades / problemas na aula de hoje:
4. O que fiz ou o que poderia ter feito para superar estas dificuldades:



Anexo 06. Notas Metodológicas

Kerlinger (1973) refere-se à análise de conteúdo como sendo uma maneira de estudar e analisar comunicações escritas de maneira sistemática e objetiva. Ao invés de observar o comportamento das pessoas diretamente, ou mesmo entrevistá-las, o pesquisador utiliza as comunicações produzidas por estas pessoas e faz perguntas sobre elas. Cartas e diários que não foram produzidos como objetivo de pesquisa, por exemplo, podem ter seu conteúdo analisado. Em outros casos, comunicações escritas podem ser preparadas especialmente com um propósito de pesquisa em mente. Neste estudo, por exemplo, transcrições foram analisadas. Estas transcrições foram baseadas em entrevistas semi-estruturadas e diários que trouxeram retrospectos dos alunos sobre vários aspectos de sua aprendizagem de L2.

Para realizar a análise de conteúdo, inicialmente faz-se necessário definir a área ou “universo de conteúdo” que deve ser analisada. Neste estudo, analisou-se as estratégias de aprendizagem de L2 conhecidas e/ou usadas pelos alunos. Uma unidade de análise também deve ser determinada. Neste estudo, foi usado um “tema”: qualquer referência encontrada nos relatos dos alunos sobre o conhecimento e/ou uso de EA.

Os seguintes critérios foram desenvolvidos para identificar os temas ou referências explícitas de conhecimento e/ou uso de EA:

1. Os temas seriam generalizações dos alunos à EA conhecidas e/ou usadas pelos alunos.
2. As generalizações seriam usadas para *justificar* o motivo de os alunos tomarem tal atitude, ou para *descrever* em um nível mais abstrato a *essência de uma experiência* ou *abordagem característica* de uma aluno.
3. Algumas vezes, as generalizações eram contribuições espontâneas por parte dos alunos, ou eram uma resposta a questões elicitadoras do professor-pesquisador (Ex. Porque ?) para checar a clareza e / ou consistência.
4. Elas geralmente apareceram nos seguintes contextos verbais:
_ “Eu acho que ...”, “É importante ...” (declarações de opinião)

- _ “A melhor maneira de aprender é ...” (Frases comparativas ou superlativas)
- _ “Você precisa / tem que ...” (Modo imperativo)
- _ “Se eu então ...” (Frase hipotética)

5. A afirmação pode ter sido feita de forma recorrente durante a entrevista através do uso da mesma fraseologia ou em outras palavras.
6. A afirmação pode ter sido explicada com muitos detalhes e/ou com tom de convicção.

Algumas precauções metodológicas são necessárias para deixar claro o que não se intencionou fazer na discussão da análise apresentada neste estudo. Em primeiro lugar, deve-se ter em mente que estes achados são parcialmente baseados em dados oferecidos pelos informantes em entrevistas semi-estruturadas e protocolos verbais. Durante as entrevistas e protocolos verbais, apesar de haver a tentativa de fazer o entrevistado assumir a liderança, enquanto a PP investigava buscando esclarecer e expandir o que estava sendo dito, as questões iniciais direcionavam o informante a refletir sobre certas áreas específicas. Deve-se enfatizar que as declarações dos entrevistados relatadas no contexto de uma entrevista que os levam a olhar para seu aprendizado de L2 não deveria ser equacionado com o que eles realmente fazem ou fizeram em momentos ou situações específicos. As alternativas que os entrevistados podem optar por seguirem quando solicitados a relatarem os procedimentos gerais para completar uma tarefa de CO sugerem porque isto pode acontecer, de acordo com Ericsson e Simon (1980). As quatro possibilidades mencionadas por estes autores são as seguintes:

1. Os informantes podem realmente saber que procedimentos ou estratégias utilizam.
2. Os informantes podem lembrar o que fizeram em determinadas ocasiões, e transformarem esta informação em um procedimento generalizado.
3. Os informantes podem se lembrar somente da tarefa ou situação, e não do procedimento e, sendo assim, ao refletirem sobre isso, os participantes podem

determinar qual teria sido o procedimento apropriado, e então inferir que é isto que eles devem ter feito.

4. Os informantes podem simplesmente relatar o que o seu conhecimento de base lhes diz sobre como aquela tarefa deveria ser feita, sendo assim, os informantes podem ter se referido às estratégias que a PP lhes aconselhou a usar, e não aquelas que eles realmente usaram, ou que eles, por si próprios, julgariam ser praticáveis naquela situação.

Considerando-se estas alternativas, parece então que relatos em retrospecto podem ser uma mistura de fato pessoal, inferência baseada em fato pessoal e crença pessoal, com um resultado que pode não estar relacionado com a experiência de um aluno em particular. Portanto, como fonte de dados comportamentais, frases como as analisadas neste estudo devem ser interpretadas com cautela. Isto porém, não tira ou diminui seu valor como fonte de entendimento sobre o conhecimento metacognitivo dos entrevistados, ou seja, o que eles sabem e podem relatar sobre seu aprendizado de L2 (Wenden, 1986).

Anexo 07. Roteiro para entrevista Semi-estruturada

- 1) Você está satisfeito com este curso de inglês ?
- 2) Alguma razão em particular ? Existe algo especialmente bom, ou que o auxilia de maneira especial ?
- 3) Qual habilidade (ouvir, falar, ler, escrever) você considera mais difícil para você ?
- 4) O que é especialmente difícil na ... (escrita, ou fala, ou leitura, ou compreensão oral) ?
- 5) O que você faz ou acha que poderia fazer para superar esta dificuldade em particular ?
- 6) Que tipo de exercícios voce gosta mais, ou se sente mais motivado a fazer ?
- 7) Como você se sente e o que faz quando:
 - a. erra o exercício;
 - b. consegue terminar o exercício rapidamente e de maneira correta;
 - c. você não entende absolutamente nada do exercício ou do que foi explicado ou ouvido na fita;
 - d. algo é realmente fácil de entender;
 - e. alguém te pede ajuda em alguma atividade;
 - f. não há ninguém para pedir ajuda;
 - g. todos parecem ter entendido menos você.

Nome:

Idade:

Turma:

Data:

Entrevista nº :

Fita nº:

Estudou inglês anteriormente ? Sim Não

Quanto tempo ?

Quando ?



Anexo 08. Protocolos Verbais e Entrevistas

Transcrições

Participante: (Ges.E. 21/A)

Parte 1 - Diálogo

1. PP.: *Onde você acha que eles estão ? Qual a situação ?*
2. Ges.E.: *Em um hotel. Viajando. Porque (++)quando perguntou (++) sobre o quarto do hotel (++) daí perguntou, ah, o homem lá do hotel perguntou quantas noites que ele queria ficar, se era um quarto simples ou de casal, ehh..., quantas noites e ... falou o preço, que eu não lembro, incluindo o preço, o café da manhã.*
3. PP.: *Quando você foi ouvindo o diálogo, você tentou entender palavra por palavra, porque tem muitas frases que você não entendeu, não é ?*
4. Ges.E.: *Uhum...*
5. PP.: *Ou você tentou entender a situação ?*
6. Ges.E.: *Não, eu tentei entender o que estava acontecendo. Onde que estavam, o que estavam querendo fazer. Eu entendi algumas palavras aí eu liguei.*
7. PP.: *Você entendeu algumas palavras e aí ficou fácil. Mas você acha que não entendeu tudo.*
8. Ges.E.: *Não, eu não entendi tudo.*

Parte 2 – frases

Do you have any rooms, please ?

9. Ges.E.: *"Perguntou se ele tinha quarto."*
10. PP.: *"Você consegue dizer esta frase em inglês ?"*
11. Ges.E.: *"Ai, não me lembro (+) do you have..."*

I'd like a single room, please

12. Ges.E.: *"Ele gostaria de um quarto de solteiro. You'd like a single room."*

How much is it a night?

13. Ges.E.: *How much is night ? Quantas noites que ele quer ficar (+). É isso mesmo ? How much (+) é, quanto custa uma noite ?*

14. PP.: *Qual palavra você acha que te ajudou a entender ?*

15. Ges.E.: *O "how much" e "a night".*

That's fine. Two nights, please.

16. Ges.E.: *Está bem. Duas noites por favor.*

17. Ges.E.: *"Tem palavras que eu conheço, eu sei o que é, mas aí eu confundo, sabe (++)eu fico ansiosa para compreender o significado e eu acabo perdendo algumas palavras."*

18. PP.: *"Mas e quando você ouve uma segunda vez?"*

19. Ges.E.: *"Não, daí eu fico mais tranquila e consigo entender melhor."*

20. PP.: *"É, porque nos testes a gente geralmente passa duas vezes..."*

21. Ges.E.: *"É, mas por exemplo, tem palavra que eu conheço, que nem 'how much', que eu sei o que é, tem coisas que eu sei, daí eu confundo, sabe..."*

22. PP.: *"Mas aí você pensa melhor e entende."*

Participante: Pri.S. (19/A)

Entrevista

1. PP.: *Bom, primeiro eu quero saber se você está satisfeita com, com o curso. O que você está achando ?*

2. Pri.S.: *Ah, eu assim ... eu estou cansada do inglês básico, assim, sabe. Porque ... a gente vê da quinta até a oitava, depois no segundo grau tudo de novo. Então esta gramática assim, eu, eu acho muito cansativo. Mas como tem que começar, né...*

3. PP.: *Tem que começar do começo ?*

4. Pri.S.: *É ... mas eu estou satisfeita sim, mas eu acho cansativo porque não estou vendo coisa nova prá mim.*

5. PP.: *Está vendo tudo de novo...*

6. Pri.S.: *É, por isso assim...*

7. PP.: *Mas você acha que tem alguma coisa no curso que está te ajudando? Apesar de você estar vendo as mesmas coisas?*

8. Pri.S.: *É, porque eu estou vendo, né? E é um conhecimento que estava parado né? E agora eu estou mexendo, né... voltei a estudar. Porque eu saí do segundo grau, aí entrei na faculdade que não tinha inglês... daí ficou aquele conhecimento parado...*

9. PP.: *Foi no primeiro ano, no ano passado, não é?*

10. Pri.S.: *É, eu fiz na UCDB o primeiro semestre e lá tinha, né... mas era a mesma coisa que a gente vê aqui, do que eu vi no segundo grau, tudo. Aí fiquei seis meses parada, não via nada. Aí agora retomei. E estou aqui, por isso que é importante.*

11. PP.: *E o que é que você... qual das habilidades, aqui dentro do curso agora, pra você, no geral, qual habilidade, ouvir, falar, ler e escrever, que você considera mais difícil?*

12. Pri.S.: *Falar...*

13. Prof: *Então falar seria a mais difícil... e antes do falar, qual seria?*

14. Pri.S.: *Ouvir.*

15. PP.: *Ouvir, né? Então ouvir e falar seriam as mais difíceis... E o que é que você acha que é mais difícil na fala... o que é especialmente difícil para você na fala?*

16. Pri.S.: *A pronúncia ... aquele "ph" assim que tem que falar com a língua nos dentes...*

17. PP.: *Alguns sons então são mais difíceis...*

18. Pri.S.: *É, e o sotaque né...*

19. PP.: *O sotaque... ams o vocabulário vem pra você na hora de falar?*

20. Pri.S.: *As vezes, porque até que eu conheço bastante vocabulário assim, então até que vem... eu tento não olhar... as vezes eu não sei o que que significa, mas eu lembro que eu já vi assim, mas eu esqueci o que é, né... Mas vem...*

21. PP.: *Então você acha que seriam os sons o mais difícil. O que você acha que poderia fazer ou o que você faz para superar esta dificuldade que você tem com os sons?*

22. Pri.S.: *Ah, tem que estudar né? pegar a fita e escutar ... mas isso eu não ando fazendo não... (rindo)*

23. PP.: *Você não trouxe as fitas para gravar?*

24. Pri.S.: *Não, eu tenho aquelas do True Colors lá... Eu tenho aquela lá e uma outra de um livro que tem um carro na capa assim*

25. PP.: *O Departures...*

26. Pri.S.: *Só que é tudo no mesmo nível assim, tudo básico. Eu tenho estas duas fitas. Aí as do curso aqui eu ainda não trouxe.*

27. PP.: *E que tipo de exercício você gosta mais, e se sente mais motivada a fazer durante a aula?*

28. Pri.S.: *Conversação.*



29. PP.: *Os exercícios de conversação ?*
30. Pri.S.: *É...*
31. PP.: *Aqueles trabalhos em pares...*
32. Pri.S.: *É, eu acho mais legal... é mais fácil de memorizar também...*
33. PP.: *Você acha mais fácil de memorizar ?*
34. Pri.S.: *Tipo aquele da figurinha que a gente fez ...*
35. PP.: *Qual ? Aquele das preposições ?*
36. Pri.S.: *È... aquele lá é legal ...*
37. PP.: *E como você se sente e o que você faz quando você erra um exercício ?*
38. Pri.S.: *Como que eu me sinto ? (rindo) Ah, não sei... impotente né... porque ... de não conhecer ...*
39. PP.: *Mas você não sente vontade de desistir, nada disso ...*
40. Pri.S.: *Não.*
41. PP.: *E quando você consegue terminar o exercício bem rápido e tudo certo ... quando corrige e vê que está tudo certo...*
42.. Pri.S.: *É legal ...*
43. PP.: *Você acha que isto te motiva mais para estudar mais ?*
44. Pri.S.: *É, também...*
45. PP.: *E quando você não entende nada do exercício ou do que foi passado na fita... você não entende absolutamente nada do que passou na fita...*
46. Pri.S. *Ah, isso aqui até agora ainda não aconteceu... mas quando acontece assim, a 48. gente fica nervosa...*
47. PP.: *Aí você, por exemplo, na prova, no teste que você fez, na última página, aquele exercício de listening, como você se saiu ?*
48. Pri.S.: *Não me sai muito bem não ... teve um aqui que eu errei, o último...Não é, foi médio...*
49. PP.: *É você não errou muito não... mas você acha que poderia ter se saído melhor ?*
50. Pri.S.: *É, poderia ... é que eu confundi alguns nomes... assim, eu escutava mas eu não sabia como é que eu escrevia as vezes, então eu chutava...*
51. PP.: *Então quando isso acontece você vai e... chuta ?*
52. Pri.S. *É, eu vou embora né, não vou ficar parada...*
53. PP.: *Não fica parada também... E quando alguém na sala de aula te pede ajuda, e, m algum exercício, alguma atividade... isso geralmente acontece ?*
54. Pri.S. *Não, não porque eu sou muito assim na minha ... não sou de falar na aula, até ao responder aquele questionário lá eu coloquei que eu não sou de falar, de participar assim ... sou muito quieta lá na minha...*
55. PP.: *Mas você gosta de fazer exercício de conversação....*
56. Pri.S.: *Sim, mas eu não sou muito assim de ficar falando alto assim, prá sala, sabe ?*
57. PP.: *Sei ...*
58. Pri.S.: *Prá dizer que eu sei ...*
59. PP.: *Mas se uma colega do lado te pedir ajuda...*
60. Pri.S. *Aí eu ajudo, claro ...*



Parte 1 - Diálogo

1. **Pri.S.:** *"Eles estão em um hotel. Ele está chegando e ela é a recepcionista. Aí ele pergunta quanto está o quarto e ela fala que é (+) 5 dólares, e aí ela pergunta que tipo de quarto, quantas noites que ele quer passar."*
2. **PP.:** *"E que tipo de quarto que ele quer?"*
3. **Pri.S.:** *"Ah, eu não prestei atenção, acho que é simples, né? Single: de solteiro."*
4. **PP.:** *"E quantas noites ele vai ficar?"*
5. **Pri.S.:** *"Duas."*
6. **PP.:** *"Quando ouve, você entende todas as palavras ou ficam algumas palavras faltando?"*
7. **Pri.S.:** *"Não... ficam algumas, mas aí, conforme vai caminhando, dá para ir pegando ... eu vou mais pelo contexto do que está acontecendo."*
8. **PP.:** *"E quando você perde alguma palavra, você não para então para ficar pensando o que é aquela palavra? Você segue em frente? Como é que você faz?"*
9. **Pri.S.:** *"É, se eu tiver a oportunidade de voltar, e ouvir de novo, ver se eu entendo ... aí eu volto."*
10. **PP.:** *"Mas e quando você não pode voltar?"*
11. **Pri.S.:** *"Não, aí eu vou tentar pegar pelo contexto."*
12. **PP.:** *"O que você faz com as palavras que você não entende?"*
13. **Pri.S.:** *"As vezes eu procuro no dicionário, alguma palavra, mas na maioria das vezes eu entendo."*

Parte 2 – frases

(1) Do you have any rooms, please?

14. **Pri.S.:** *"Do you have new rooms, please?"*
15. **PP.:** *"Será que é isso mesmo que ele iria falar?"*
16. **Pri.S.:** *"Acho que não (++) algum quarto, né?"*
17. **PP.:** *"Acho que é isso (+) e se fosse "algum" no lugar de "new", qual seria a palavra?"*
18. **Pri.S.:** *"Any."*

(2) I'd like a single room, please.

19. **Pri. S.:** *"Would you like a single room? Você quer um quarto simples, né?"*

(3) How much is it a night?

20. **Pri.S.:** *"How much is it night? Quanto é a noite?"*

(4) That's fine. Two nights, please.

21. **Pri.S.:** *"That's fine. Two nights please. OK. Tudo bem. Duas noites por favor."*

Participante: Viv. M. (32 / M)

Parte 1 - Diálogo

1. **Viv.M.:** *"Ai, professora, eu (+++) eu não entendi muito bem não, (++) eu consegui entender o que (++) porque foi muito rápido e eu não consegui entender o que ele falou (++) mas (++) teve uma parte ali que (++) ele (++)."*
2. **PP.:** *"Você percebeu onde eles estão?"*
3. **Viv.M.:** *"Uma pergunta que ela faz, ele pergunta prá ela (++) ela (++) não deu professora, não deu para pegar (++)."*
[O aluno ouve novamente o diálogo na fita.]
4. **Viv.M.:** *"As pessoas estão numa festa..."*
5. **PP.:** *"Numa festa?"*
6. **Viv.M.:** *"É, numa festa, e (++) se ela gosta de estar na festa, like, alguma coisa assim. Ai ela (++) é, eu entendi assim, que ele 'tava numa festa e ele pergunta pra ela se ela gosta da festa, alguma coisa assim."*
7. **PP.:** *"E quando você ouviu, o que foi mais difícil para você entender? Teve muita palavra difícil?"*
8. **Viv.M.:** *"Eu achei que tinha muitas palavras desconhecidas e foi muito rápido, e até eu formular o que ele, sabe eu (+) na minha cabeça (++) montar a sequência na minha cabeça, aí ela já está respondendo, aí ele volta de novo, então o que deu para pegar assim foi, ele pergunta se ela gosta da festa, e aí ela responde, mas aí já está respondendo e eu ..."*
9. **PP.:** *"E você tenta traduzir palavra por palavra quando você ouve a fita? Como você costuma fazer?"*
10. **Viv.M.:** *"Eu tento traduzir as expressões (+ +) eu tento traduzir, não. As vezes eu penso que já sei o que é, e aí quando eu sei, legal, e quando eu não sei eu tento traduzir, as palavras que eu não conheço eu tento buscar, buscar em português."*
11. **PP.:** *"E aí quando você não entende a frase inteira você ... vai em frente ou você fica pensando naquela frase que você não entendeu?"*
12. **Viv.M.:** *"Eu fico pensando na frase que eu não entendi."*
13. **PP.:** *"Você acha que atrapalha a próxima?"*
14. **Viv.M.:** *"Atrapalha porque é muito rápido e aí quando eu vou passar para uma próxima frase aí eu já me perdi, aí eu já não consigo mais entender o que eu estava tentando traduzir, aí já não consigo, aí eu já perco porque está acumulando, aí já vem outra frase, aí eu já não consigo mais nada..."*
15. **PP.:** *"O que você acha, Viv., que deveria fazer para resolver este problema?"*
16. **Viv. M.:** *"Professora, era ouvir, ter mais fita, né, de diálogo, ter mais prática."*
17. **PP.:** *"E isso de você ficar tentando entender palavra por palavra?"*

18. Viv.M.: *"Pois é professora, quando tem as expressões eu fico tentando assimilar as expressões né, aí fica fácil, agora quando eu não consigo assimilar aí eu tenho que traduzir para poder entender, palavra por palavra."*

Parte 2 Frases

(1) Do you have any rooms, please?

19. Viv.M.: *"Ele perguntou (++) Do you have(++) Por favor"*

20. PP.: *"Please, lá no final, né?"*

21. Viv.M.: *"É, agora o do meio ali (+) eu não..."*

22. PP.: *"Então vamos ouvir mais."*

23. Viv.M.: *"É, room... O que quer dizer 'room'?"*

24. PP.: *"Você não se lembra? 'Room' quer dizer quarto."*

(2) Would you like a single room?"

25. Viv.M.: *"Você gosta (++) você gosta (++) cantar, singer"*

(3) How much is it a night?

26. Viv.M.: *"How much (+++) How much (+++) is night? How much quer dizer quanto, é quantidade."*

27. PP.: *"Qual é a última palavra?"*

28. Viv.M.: *"Night (+) noite (+) quantas noites ..."*

29. PP.: *"How much is it a night?"*

30. Viv.M.: *"Quantas noites (+) quanto é esta noite? Quanto custa uma noite?"*

(4) That's fine. Two nights, please.

31. Viv.M.: *"Você está bem esta noite."*

32. PP.: *"O que você entendeu em inglês?"*

33. Viv.M.: *"Esta noite (++) esta noite (++) você, você está bem esta noite?"*

34. PP.: *"Humm, é mais ou menos isto. De onde você tirou este 'bem'?"*

35. Viv.M.: *"Pois é, não, eu estou tentando ..."*

36. PP.: *"Mas qual foi a palavra que você ouviu que significa 'bem'?"*

37. Viv.M.: *"Pois é (+++) Is that night (+) fine (++) fine é, fine."*

38. PP.: *"That's fine."*

39. Viv.M.: *"É, fine."*

40. PP.: *"O que mais?"*

41. Viv.M.: *"Night."*

42. PP.: *"Também ouviu ..."*

43. Viv. M.: *"É."*

44. PP.: *"Então, já que você ouviu estas palavras, todas estas frases, onde você acha que ele está? Você ouviu 'night', 'room', ..."*

45. Viv.M.: *"Eles estão em uma casa? Num quarto? E ele perguntou 'how much', quanto custa (++) Ah, eles estão em um shopping ... quanto custa, né (++) Ele perguntou quanto custa uma noite, será que não seria num hotel?"*

46. PP.: "Você acha que se você tivesse percebido isso logo no começo não seria mais fácil?"

47. Viv. M.: "Com certeza. Mas professora, quando eu estou, por exemplo, aquele nosso livro, tem bastante diálogos, né? Tá certo que tem foto que ajuda, tem fotos que ajudam muito, mas as vezes, quando não tem foto, eu consigo (+) bom tá certo que eu vou traduzindo, né, eu vou traduzindo né..."

48. PP.: "E você tem o texto ali na mão, e você pode ler várias vezes, pode voltar, e já no oral não tem como."

49. Viv. M.: "Não tem como."

Participante: Tat. C. (20/A)

Parte 1 - Diálogo

1. PP.: "Onde você acha que eles estão? Qual é a situação?"

2. Tat.C.: "He's at a hotel because (++) he'd like a single room, he stay (+) bedo (sic.) não sei o que é "bedo" (+) three nights? And he like a room with a bath (+) with a bathroom..."

3. PP.: "Did you hear anything about breakfast?"

4. Tat.C.: "I, é (+) não escutei tudo não (+) Ela perguntou se ele queria com banheiro e se, eh..., queria single room."

5. PP.: "Você tenta prestar atenção nas palavras ou na frase inteira?"

6. Tat.C.: "Na frase inteira, porque, eu vou pela frase inteira mesmo."

7. PP.: "E quando você não entende uma palavra?"

8. Tat.C.: "Porque foi rápido né, então eu não consegui prestar atenção em tudo, mas eu tento ver o contexto geral para tentar adivinhar, o que ele está querendo dizer, pelo menos a metade né, pelo menos deixar ela em aberto e tentar ver se aparece de novo, se depois tem uma idéia do que ela seja..."

9. PP.: "E quando você não entende uma palavra você vai em frente, ou fica ali pensando?"

10. Tat. C.: "Não, eu vou, vou tentando até, sei lá, ou aparece de novo, ou depois tem uma idéia do que ela seja..."

Parte 2 – frases

(1) Do you have any rooms, please?

11. Tat.C.: "Do you have any rooms, please? Você tem algum quarto?"

(2) Would you like a single room?

12. Tat.C.: "Would you like a single room? Você gostaria de um quarto de solteiro?"

(3) How much is it a night?

13. Tat. C.: "How much is it at night? Quanto é a diária, a noite? How much is a night?"

(4) That's fine. Two nights please.

14. Tat.C.: "That's fine. Two nights please. Tudo bem, duas noites."

15. PP.: "Quando você tem um texto mais longo, você faz o que para ouvir? Você tem só uma vez para ouvir."

16. Tat.C.: *"Eu ouço, vou prestando atenção para ver o máximo de palavras que eu conheço, prá juntar no final, porque é difícil assim, muito, porque eles falam rápido, né? Quando o texto é maior não fico me prendendo a palavras que eu não sei, eu vou pelo contexto, vendo o lugar que eles estão, se tem algum barulho, se está na rua, se está em algum lugar, e vou tentando ver o maior número de palavras conhecidas."*

17. PP.: *"E você tenta identificar os personagens?"*

18. Tat.C. : *"... fica mais fácil, principalmente quando é um texto mais longo para você dividir as falas, você não confundir a hora em que um está falando, a hora que outro não tá... porque é difícil, eles falam muito rápido, emendam as coisas, então se você fica muito preso numa coisa, acaba nem prestando atenção no resto, então eu vou tentando, pelo menos, não 100%, porque é difícil, mas pelo menos 50%, 70%, entender mais ou menos o que se passou, se tem algum barulho, aí você vai tentando traduzir, pelo menos imaginar o que aconteceu, é isto que eu faço..."*

Participante: Pri.C. (39 / B)

Parte 1 - Diálogo

1. Pri.C.: *"Ele perguntou se tinha algum quarto, ela falou que sim. Se ele queria uma cama, cama de solteiro, a single or double room, ele falou que queria single room, se eu não me engano. Aí ela perguntou com ou sem banheiro, né? Ele falou que com, ele perguntou o preço por noite, ela falou (+) não me lembro quanto, mas ela falou o valor incluído o café da manhã."*

2. PP.: *"Isso."*

3. Pri.C.: *"Aí ele ficou com o quarto."*

4. PP.: *"E você lembra quantas, quanto tempo ele vai ficar com o quarto?"*

5. Pri.C.: *"Hummm, não."*

6. PP.: *"Mas no final ele fala que vai ficar com o quarto?"*

7. Pri.C.: *"Ele fala que vai ficar com o quarto."*

8. PP.: *"Então você percebeu que esta situação se passa onde?"*

9. Pri.C.: *"É num hotel..."*

10. PP.: *"E como você chegou a esta conclusão?"*

11. Pri.C.: *"Porque ele pediu um quarto."*

12. PP.: *"Então você percebeu que ele..."*

13. Pri.C.: *"E ela sabia responder tudo sobre os quartos."*

14. PP.: *"Então ela seria..."*

15. Pri.C.: *"A atendente."*

16. PP.: *"A atendente do hotel."*

17. Pri.C.: *"A recepcionista."*

18. PP.: *"Isto você identificou logo o início."*

19. Pri.C.: *"Sim."*

20. PP.: *"E quais as palavras-chave que você acha que e ajudaram a compreender o diálogo?"*

21. **Pri.C.:** *"Room, how much (++) , é (+) single, single room, a double room ..."*
22. **PP.:** *"E este texto não foi difícil para você compreender?"*
23. **Pri.C.:** *"Não."*
24. **PP.:** *"E o que você acha que te ajudou a entender bem este texto?"*
25. **Pri.C.:** *"Eu prestei atenção, você (++) prestei atenção bastante no que você orientou primeiro. Deixa eu ver aqui prá mim (++) Mas mesmo assim eu fico ansiosa (++) a ansiedade me atrapalha muito."*
26. **PP.:** *"A gente já tinha visto um texto parecido em sala de aula..."*
27. **Pri. C.:** *"Já (+) eu acho que ele ajudou (+) a principio até pensei que fosse o mesmo, mas eu vi que não era porque eu acho que no outro ele pedia sem banheiro e neste ele pede com banheiro."*
28. **PP.:** *"Então você acha que o vocabulário que a gente tinha visto anteriormente ..."*
29. **Pri. C.** *"Está todo aqui ...me ajudou a entender bem o texto."*
30. **PP.:** *"E você geralmente faz isto? Você procura (+) nesse caso você percebeu que era uma recepcionista, e um hóspede. Mas você geralmente faz isto quando você ouve um texto? Você tenta identificar os personagens?"*
31. **Pri.C.:** *"Tento sim. Ahã ... tento. Agora, por exemplo, eu tô, eu fiz cinco, cinco semanas de um curso, agora eu estou voltando com as fitas. A fita no. 1 eu já ouvi dez vezes (rindo) "*
32. **PP.:** *"Então você tem este hábito de repetir?"*
33. **Pri.C.:** *"Ah, sim. Sempre."*

Participante: Luc. R. (22 / A)

Entrevista

1. **PP.:** *"O que você está achando do curso ? Você está satisfeita?"*
2. **Luc.R.:** *"Eu estou professora, porque ele está atendendo minhas necessidades, que eram de poder ouvir, né, praticar o listening, e falar, que a minha grande dificuldade era essa. Até no começo do curso, ficou muito claro, eu quis entrar nele para poder ajudar, e está me auxiliando nas aulas do Bacharelado."*
3. **PP.:** *"Então você acha que daquelas quatro habilidades que a gente tem que aprender em inglês, ouvir, falar, ler e escrever, qual é a mais difícil?"*
4. **Luc.R.:** *"Prá mim seria o listening, porque o speaking até que eu estou indo bem, no meu entender, né, e aí só praticando, né, tentando, porque para uma pessoa que já não tinha muito contato com inglês, eu não sei se está fluindo, assim, naturalmente o aprendizado, mas prá gente que já tinha um contato, está bem melhor ..."*
5. **PP.:** *"Mas aquele exercício que a gente faz em sala de aula, que a gente pratica, o listening, com aquelas fitas, você acha que ajudam ? Tem alguma coisa que você já fazia antes?"*
6. **Luc.R.:** *"Ajuda sim professora, sabe porque, o que eu não fazia ali era de prestar atenção, assim, na ligação que tem de uma palavra com a outra, né, porque muda na hora da gente ouvir, ajuda."*
7. **PP.:** *"Ajuda na pronúncia ..."*

8. Luc.R.: *"É, na pronúncia, ehh, se você não tiver esta noção que emenda, é linking que fala? Se você não tiver essa noção no falar você realmente fica perdido..."*

9. PP.: *"Então você acha que ir praticando a pronúncia te ajuda no listening?"*

10. Luc.R.: *"É, acho que sim."*

11. PP.: *"Dos exercícios que a gente faz em sala de aula, qual é o que você gosta mais?"*

12. Luc.R.: *"Seria ouvir. Porque vou estar atendendo as minhas necessidades de precisar praticar o ouvido, porque aí você chega na aula que você pega duas vezes na semana, Terça e Sábado que a gente tem estas aulas, né, só que prá mim você chega na Sexta e já está com o ouvido, né, já pronto, você vai pegando com mais facilidade."*

13. PP.: *"Você acha que te ajuda bastante..."*

14. Luc.R.: *"Muito..."*

15. PP.: *"E quando você está ouvindo um texto, um diálogo na fita, e aparece uma palavra ou uma frase que você não conhece, o que você faz geralmente?"*

16. Luc.R.: *"Já pergunto para o colega do lado...Porque você fica perdida, é um vocabulário diferente, aí você já tem que procurar saber, né, porque ..."*

17. PP.: *"Mas e se não dá tempo? Você ouve uma frase e você tem que entender naquela hora aquela palavra."*

18. Luc.R.: *"Eu tento buscar pelo contexto, né, mais ou menos o que quer dizer aquilo, que está no texto, né, na frase."*

19. PP.: *"E quando você ouve assim um diálogo, você procura prestar bem atenção em quem está falando, se é voz de homem, se é voz de mulher...você tenta localizar esta pessoa no contexto?"*

20. Luc.R.: *"Tento. Tento porque aí fica mais fácil para poder entender a conversa, né (+) do que ficar...."*

21. PP.: *"E isto é uma coisa que você já fazia antes, quando ouvia a fita?"*

22. Luc.R.: *"Não professora, nestas aulas eu estou procurando fazer, mas as aulas de inglês anteriores que a gente teve, até mesmo no curso [de Letras] a gente praticamente não tinha listening, então é por isso que eu acho que eu tenho mais dificuldade de pegar, no 4º ano a gente tá com dificuldade ..."*

23. PP.: *"No curso de Letras..."*

24. Luc.R.: *"É, no curso de Letras..."*

25. PP.: *"É muito raro o listening..."*

26. Luc.R.: *"Raríssimo, o listening."*

27. PP.: *"Então você acha que este tipo de aula está te ajudando... e também estas dicas você acha que também ajudam?"*

28. Luc.R.: *"Ajudam, ajudam sim."*

29. PP.: *"E Luc., quando você está ouvindo a fita, e você não entende nada, nada, nada. Na aula de inglês, ou nas aulas do curso antes, o que você fazia quando não entendia nada?"*

30. Luc.R.: *"É que ouvindo mais vezes, você pode pegar, né, então eu procuro até em casa, se eu pego alguma fita, ouvir, ouvir de novo, para poder entender, né?"*

31. PP.: *"Ouvir a fita ajuda bastante, não é?"*

32. Luc.R.: *"Muito. Nossa. Cada... porque se eu ouço uma música uma vez, eu ouço a segunda, a terceira vez, você já começa a entender as palavras, né? Você vai pegando os verbos, aí você vai indo, né, caminhando."*

Luc.R. (22/A)

Parte 1 - Diálogo

33. PP.: *"Bom Luc., neste diálogo aí, onde você acha que eles estão?"*

34. Luc.R.: *"Eles estão em um hotel, e ela está pedindo um quarto, é, de solteiro, prá ela ficar, e eu entendi que é três noites, aí é fifty, fifty pounds, ou dollars..."*

35. PP.: *"Fifty pounds seria o que?"*

36. Luc.R.: *"Uma moeda, mas eu..."*

37. PP.: *"Não, não, eu sei, mas é um preço? Quando ela fala fifty pounds ela estaria se referindo a que?"*

38. Luc.R.: *"Ao valor por noite, né? Aí ele pergunta se é com banheiro ou, ou não."*

39. PP.: *"Ele ou ela pergunta?"*

40. Luc.R.: *"Ele pergunta."*

41. PP.: *"Porque são duas pessoas, não é, que estão falando? Um homem e uma mulher. Como é em um hotel, o que você acha que elas são no hotel?"*

42. Luc.R.: *"Ela é a cliente e ele o recepcionista?"*

43. PP.: *"Tá, então a cliente e o recepcionista. Aí pergunta com ou sem banheiro, né? E ela diz..."*

44. Luc.: *"Sem."*

45. PP.: *"Sem banheiro."*

46. Luc.R.: *"Aí ele pergunta quantas noites e ela diz três noites, né? Ela pergunta quanto é e ele diz fifty, fifty pounds."*

47. PP.: *"Fifty pounds."*

48. Luc.R.: *"Incluindo, é, o café da manhã."*

49. PP.: *"Você entendeu bem o texto, não é Luc.? O que você acha que te ajudou a compreender bem o texto?"*

50. Luc.R.: *"Já ter conhecido o vocabulário, que faz parte das nossas aulas, e também eu, é, a fita não é muito rápida..."*

51. PP.: *"Então você teve a impressão que a fita não era rápida demais?"*

52. Luc.R.: *"Não."*

53. PP.: *"Mas na realidade ela é bem rapidinha, eles estão falando a velocidade normal."*

54. Luc.R.: *"Acho que é o tom ou a voz das pessoas. Por que tem alguns textos que você vai pegar para ouvir que não dá para entender muito por causa da voz."*

55. PP.: *"E também o fato de você já saber o que se fala em um hotel, o que as pessoas geralmente perguntam, você acha que isto te ajudou?"*

56. Luc.R.: *"Este conhecimento também me ajudou. Porque é um conhecimento que a gente vai adquirindo, né, com as aulas, até eu estava pensando, porque não tem só aula de inglês nos quatro anos, prá você poder sair falando, aí eu quero ver não sair falando..."*

Parte 2 – frases

(1) *Do you have any rooms, please?*

57. Luc.R.: “*Você tem algum quarto?*”

58. PP.: “*E você consegue dizer em inglês esta frase?*”

59. Luc.R.: “*Do you have any rooms, please?*”

(2) *Would you like a single room?*

60. Luc.R.: “*Would you like a single room . Eu gostaria de um quarto de solteiro.*”

61. PP.: “*E esta é uma frase afirmativa ou interrogativa, você acha?*”

62. Luc.R.: “*Afirmativa.*”

63. PP.: “*Afirmativa? E quando você geralmente ouve assim uma fita, como você sabe que a frase é afirmativa ou interrogativa ?*”

64. Luc.R.: “*Pode ser pela entonação da voz, né, ou pela colocação dos verbos, que tem as formas.*”

65. PP.: “*Aqui nesta frase, como é mesmo a frase? Você pode repetir?*”

66. Luc.R.: “*Would you like a single room?*”

67. PP.: “*Então, neste ‘Would you like?’, como está a colocação do verbo?*”

68. Luc.R.: “*Would you like? Está antes do sujeito.*”

69. PP.: “*Então não seria uma pergunta ?*”

70. Luc.R.: “*Mas ela está respondendo a pergunta dele... não está ?*”

71. PP.: “*Bem , ouça novamente. Eu te falei que eram quatro frases, mas não que era um diálogo.*”

72. Luc.R.: “*Ah, tá.*”

73. PP.: “*Ouça novamente...*”

(2) *Would you like a single room?*

74. Luc.R.: “*Era uma pergunta. Would you like a single room?*”

(3) *How much is it a night?*

75. Luc.R.: “*How much is it a night? Quanto custa a noite*”

(4) *That's fine. Two nights please.*

76. Luc.R.: “*That's fine. Two nights please. Está bem, duas noites por favor*”

77. PP.: “*Então quando você está ouvindo, Luc., você também pensa na gramática?*”

78. Luc.R.: “*Eu penso, por que aí você vai associando, não é? Apesar de eu ter bastante dificuldade na gramática, então eu tenho que pegar durante a semana e estudar.*”

79. PP.: “*Mas você procurar ver onde está o auxiliar, os verbos ? Você também pensa nisto enquanto está ouvindo?*”

80. Luc.R.: *"Isso. Porque não dá para você pensar em inglês só numa parte, você tem que ..."*
81. PP.: *"E você acha que você traduz as frases quando você ouve? Por exemplo, no primeiro diálogo que você ouviu, ele era meio rapidinho, deu tempo de você traduzir e pensar em português?"*
82. Luc.R.: *"Professora, tem vezes que eu não sei nem o que é melhor: eu pensar em português, ou eu continuar lendo ali... quando eu estou lendo um texto, eu já vou traduzindo ele, e aí então eu não sei se é melhor eu ficar com ele no inglês para eu poder memorizar a língua inglesa, ou, tem hora que eu estou lendo o texto em inglês e já começo a ler em português."*
83. PP.: *"Mas e quando você está ouvindo?"*
84. Luc.R.: *"Quando eu estou ouvindo eu já penso em passar ele para o português."*
85. PP.: *"E você acha que fez isto quando você ouviu o primeiro texto? Você acha que deu tempo?"*
86. Luc.R.: *"Não deu tempo totalmente, por que já..."*
87. PP.: *"Mas você percebeu tudo..."*
88. Luc.R.: *"Porque eu já conhecia."*
89. PP.: *"Você passou para mim todas as informações."*
90. Luc.R.: *"... é, você vai juntando as informações ..."*
91. PP.: *"Então talvez não seja necessário a tradução, não é? Porque você ouviu o diálogo inteirinho e no final você me passou ele falou isso, isso e aquilo... quer dizer, você entendeu tudo, mas eu não acredito que tenha dado tempo de você ouvir e traduzir, ouvir e traduzir..."*
92. Luc.R.: *"Não, não."*
93. PP.: *"Então talvez você não esteja mais fazendo isto... você ouve, e..."*
94. Luc.R.: *"Então, eu fico com aquela dúvida, eu não sei o que é melhor eu fazer... estudando ali, vendo, eu não sei o que é melhor eu fazer..."*
95. PP.: *"Então vamos ouvir novamente o primeiro diálogo e você vai me dizer se você ouviu prestando atenção sem traduzir, ou se você já foi pensando em português assim, muito rapidamente, se você acha que deu tempo."*
96. Luc.R.: *"Não, realmente eu não vou traduzindo."*
97. PP.: *"Então você não vai traduzindo. Você vai ouvindo as palavras em inglês..."*
98. Luc.R.: *"Eu entendo a palavra em inglês e também pelo contexto..."*
99. PP.: *"Tem mais alguma coisa que você percebeu nesta segunda vez que você não tinha percebido antes?"*
100. Luc.R.: *"A colocação do diálogo, certinho, que eu não dei conta de falar a disposição dele."*
101. PP.: *"E você percebeu aí quem é o recepcionista?"*
102. Luc.R.: *"A mulher, eu tinha trocado."*

Luc. S. (30 / M)

Diálogo

1. **Luc.S.:** *"Do have (+) você tem (+) não consegui ouvir o restante."*
2. **PP.:** *"Não ouviu o restante?"*
3. **Luc.S.:** *"Não."*
4. **PP.:** *"Onde você acha que eles estão?"*
5. **Luc.S.:** *"Ela está comprando alguma coisa."*
6. **PP.:** *"Comprando alguma coisa?"*
7. **Luc.S.:** *"Ahã."*
8. **PP.:** *"Porque você acha que ela está comprando alguma coisa?"*
9. **Luc.S.:** *"Porque ele fala o valor: fifty pounds."*
10. **PP.:** *"Ah, é... tem um preço, não é?"*
11. **Luc.S.:** *"Tem um preço, fifty pounds."*
12. **PP.:** *"Este preço você acha que é o preço de algum produto que ele está comprando?"*
13. **Luc.S.:** *"De algum produto."*
14. **PP.:** *"Bom, aí ele pergunta, do you have, você tem ... Aí você não entendeu. Bom, vamos ver se você entende agora."*
15. **Luc.S.:** *"Single room?"*
16. **PP.:** *"Single room... o que é isso? Você não lembra?"*
17. **Luc.S.:** *"Não."*
18. **PP.:** *"Mas você está falando certinho como é a palavra."*
19. **Luc.S.:** *"Single (+) solteiro. É cobertor?"*
20. **PP.:** *"O que a gente estudou que falava em single? Vamos ouvir mais uma vez só. Mais uma vez."*
21. **Luc.S.:** *"Uhm. Não."*
22. **PP.:** *"Não? Então vamos ouvir o próximo."*
23. **Luc.S.:** *"Please. Yes, please."*
24. **PP.:** *"Yes, please."*
25. **Luc.S.:** *"We, bathroom, escova de dentes?"*
26. **PP.:** *"Humm, será que é escova de dentes? Que palavra que ele fala? Bathroom."*
27. **Luc.S.:** *"Banheiro."*
28. **PP.:** *"Banheiro. Do que será que eles estão falando, Luc., que tem banheiro no meio?"*
29. **Luc.S.:** *"Uma toalha? Não."*
30. **PP.:** *"Vamos ouvir de novo... Entendeu?"*
31. **Luc.S.:** *"Não."*
32. **PP.:** *"With. O que é with? Você lembra?"*
33. **Luc.S.:** *"Com?"*
34. **PP.:** *"Com."*
35. **Luc.S.:** *"How many nights..."*
36. **PP.:** *"How many nights... O que quer dizer isto?"*
37. **Luc.S.:** *"Quanto? Quanto custa? How many nights..."*

38. PP.: *"Nights. How many nights?"*
39. Luc.S.: *"How much is the night?"*
40. PP.: *"Isso."*
41. Luc.S.: *"How much quanto custa."*
42. PP.: *"Isso."*
43. Luc.S.: *"The night? Noite? Quanto custa a noite?"*
44. PP.: *"Isso. Então onde será que ele está já que ele está perguntando isso?"*
45. Luc.S.: *"Em um quarto de hotel?"*
46. PP.: *"Ah, e como é quarto mesmo em inglês?"*
47. Luc.S.: *"Bedroom."*
48. PP.: *"Bedroom. Ou então, room, não é? E você lembra que a gente estudou, quando a gente viu sobre hotel, quarto, que ele falava de um quarto simples e um quarto de casal? Você se lembra? Como era?"*
49. Luc.S.: *"Ah, sim. É (+) bedroom single, quarto de solteiro."*
50. PP.: *"Single room ou ... e o outro? Você se lembra? Porque ele fala aqui na fita, bem no começo."*
51. Luc.S.: *"Pode voltar?"*
52. PP.: *"Sim. Vou pôr para você ouvir."*
53. PP.: *"E o final, o que ela diz? Você já tinha me falado isso antes. Você tinha entendido. Porque ele pergunta: How much is it a night?"*
54. Luc.S.: *"Quanto custa a noite?"*
55. PP.: *"Isso. E aí o que ela responde?"*
56. Luc.S.: *"Night fifty (+) fifty pounds.(++) Included bathroom.Inclui o banheiro?"*
57. PP.: *"Hum, será que é o banheiro que inclui? O que costuma incluir a diária de um hotel?"*
58. Luc.S.: *"Pode voltar?"*
59. PP.: *"Posso."*
60. Luc.: *"É o café da manhã. Including breakfast. Two nights, please. Até a noite por favor."*
61. PP.: *"Two nights."*
62. Luc.S.: *"Two nights? Duas noites por favor."*
63. PP.: *"Ok. Então você entendeu que eles estavam em um hotel, não é? Que palavra você acha que te levou a entender que eles estavam em um hotel? Que palavra chave?"*
64. Luc.S.: *"Humm, o quarto."*
65. PP.: *"Room, e o que mais?"*
66. Luc.S.: *"Hum, quando ele perguntou quanto custava a noite."*
67. PP.: *"How much..."*
68. Luc.S.: *"How much is the night."*
69. PP.: *"Aí você percebeu que a situação era em um hotel, né? Quando você ouve a fita, como você fez agora, você procura estas pistas para entender sobre o que estão falando?"*
70. Luc.S.: *"Procuro. Primeiro ouço a fita, depois eu volto para ver se realmente era aquilo que eu estava entendendo."*

71. **PP.:** "Então você tem que ouvir sempre mais que uma vez..."
72. **Luc.S.:** "Mais que uma vez. Na Segunda vez fica mais fácil prá mim."
73. **PP.:** "E quando acontece, por exemplo, você tinha falado uma palavra que estava certinha, bem no começo, single room. Você falou exatamente isto: single room. Mas você não conseguia lembrar o que era..."
74. **Luc.S.:** "Isso, aí o que eu fiz, eu de imediato falei que single era de solteiro, né, aí voltou a fita, eu ouvi de novo que era (incompr.) e que era um quarto."
75. **PP.:** "Que não era uma sala, né, era um quarto."
76. **Luc.S.:** "Era um quarto."
77. **PP.:** "Por causa do solteiro, não é? E aí você percebeu o que mais?"
78. **Luc.S.:** "Prá ter certeza que era num hotel? Quando ela perguntou da noite e ela falou do preço. E que incluía o café da manhã."
79. **PP.:** "Aí você teve certeza, não é?"

Parte 2 - Frases

80. **Luc.S.:** "Do you have any (incomp.)"
81. **PP.:** "Do you have any?"
82. **Luc.S.:** "any you please."
83. **PP.:** "O que ele está perguntando mesmo? Se tem o que ? (+) Vou passar de novo."
84. **Luc.S.:** "Do you have any room. Please. Você tem um quarto, por favor?"
85. **PP.:** "Isso. E como você entendeu na segunda vez que era room, que era quarto?"
86. **Luc.S.:** "Como que eu entendi?"
87. **PP.:** "É, o que te deu a pista, para você perceber?"
88. **Luc.S.:** "Room."
89. **PP.:** "E o que quer dizer 'Do you have?'"
90. **Luc.S.:** "Você tem."
91. **Luc.S.:** "Would you like a single room. Você gostaria de um quarto de solteiro?"
92. **PP.:** "Isso. E este 'Would you like?'. Você entendeu a frase inteira? Como você faz? Porque são três palavras, não é?"
93. **Luc.S.:** "Eu já memorizei o 'Would you like'"
94. **PP.:** "Então você procura memorizar estas expressões?"
95. **Luc.S.:** "Isso, eu memorizo expressões."
96. **PP.:** "Então por blocos de palavras?"
97. **Luc.S.:** "É, por blocos."
98. **PP.:** "Então você acha que você não ouve palavra por palavra em separado igual você ouviu o 'room'? Você ouve a sequência..."
99. **Luc.S.:** "É, porque ele fala 'would you like', não é? Então eu já memorizei isso aí."
100. **PP.:** "Já memorizou e já está fácil. Quando você ouve você já identifica?"

101. **Luc.S.:** "O que eu memorizei, a parte que já está memorizada, eu ouço só uma vez e já sei o que que é. Agora o que eu não gravei ainda, o que eu não sei, aí eu ouço mais de uma vez e vou pegando pistas."
102. **PP.:** "E você vai procurando memorizar mais bloquinhos de palavras?"
103. **Luc.S.:** "Sim, porque quanto mais eu souber, melhor."
104. **Luc.S.:** "How much is it two nights. Quanto custa duas noites?"
105. **PP.:** "How much is it a night."
106. **Luc.S.:** "A night."
107. **PP.:** "Então quanto custa ...?"
108. **Luc.S.:** "A noite."
109. **PP.:** "Este 'how much' também é um bloquinho, não é? 'How much is it?'"
110. **Luc.S.:** "As vezes eu confundo o 's' com 'two', quando fala muito rápido."
111. **PP.:** "E como você faz para entender? Por que as palavras são meio... quando a fala é natural, você mesmo em Português, acaba comendo algumas consoantes ..."
112. **Luc.S.:** "Isso, é o que eu acabei de falar... quando eu memorizo, o que que eu faço, quando eu não consigo entender, eu volto até entender. Vou repetindo até entender. Aí quando eu não entendo de jeito nenhum, aí eu procuro ajuda. Quando eu não consigo entender de jeito nenhum, aí eu pergunto para alguém que saiba prá poder falar."
113. **PP.:** "E você costuma procurar no livro também? No livro texto?"
114. **Luc.S.:** "Isso, eu procuro no livro, no dicionário, e assim vou indo. No último caso, quando eu não consigo mesmo, aí eu vou atrás do livro."
115. **Luc.S.:** "That's fine, two nights please."
116. **PP.:** "Este está bem fácil de entender, não é? Porque você acha que está tão fácil?"
117. **Luc.S.:** "Porque eu já conheço as palavras."
118. **PP.:** "E você tem praticado com as fitas Luc.? Como você tem feito?"
119. **Luc.S.:** "Eu peguei a fita quase que recentemente, né. Eu estava muito, eh, com a monografia, eu não estava pegando nela. Eu comecei a pegar nela de uns quatro dias prá cá, que eu comecei a colocar ela prá ouvir. É que antes eu colocava pouquinho e saía, mas que eu peguei assim, né, porque eu já ouvia, mas eu ouvia aquelas bem fáceis do curso quando eu fiz, que era bem o beabázinho..."
120. **PP.:** "Bem do começo..."
121. **Luc.S.:** "É, porque a fita do curso eu não tenho. Eu tenho as fitas da nossa aula, que é bem mais difícil, né. Então é igual eu falei prá senhora, aquelas palavras que eu já memorizei, ficam fáceis. Às vezes eu consigo falar, mas na hora de escrever falta uma letra, falta alguma coisa, eu estou tendo este problema ainda na hora de escrever."
122. **PP.:** "Quando você faz tipo um ditado?"

123. **Luc.S.:** *"É, prá mim falar, tipo assim, eu falo, né, eu ouço. Mas na hora de fazer o ditado, que eu vou escrever, que aí, depois que eu vou corrigir, eu vi que eu engoli letras, não é daquele jeito, pus letra onde não estava."*
124. **PP.:** *"Mas você geralmente entende o que foi dito?"*
125. **Luc.S.:** *"Eu entendo. A minha dificuldade é na hora de colocar no papel. É mais dificuldade de treinamento da parte escrita."*
126. **PP.:** *"E você gosta destas aulas com a fita?"*
127. **Luc.S.:** *"Demais."*
128. **PP.:** *"Porque você acha que é tão importante esta parte de listening? No que te ajuda?"*
129. **Luc.S.:** *"Ah, é aquele negócio assim de não ter com quem conversar. De você não ouvir. Então para ler é um coisa. Para você falar já é outra. Então ouvindo, fica mais fácil. Prá ouvir assim, você entende. E é gostoso, sabe? Quando você está ouvindo assim, e você começa a entender. É igual a uma música. Você está ouvindo, você já consegue identificar as palavras."*
130. **PP.:** *"E você acha assim que quando você ouve, você já fica traduzindo, imediatamente? Porque, aqui, você estava ouvindo, e eu te perguntava e você traduzia a frase em português, né? E quando você ouve uma expressão, por exemplo, aquela 'would you like', você precisa traduzir para entender o que é?"*
131. **Luc.S.:** *"Lembra quando eu falei prá senhora que eu tinha mania de ir lendo em inglês e já ir traduzindo? E a senhora falou tem que treinar mais? Que eu tinha aprendido em um erro, né? Que eu tinha que acostumar. Então, eu estou trabalhando isso agora, ler em inglês e entender em inglês, porque antigamente era assim, já ia lendo o texto e já ia passando para o português. Automaticamente já ia. Então eu estou me corrigindo nisso, sabendo que é um erro."*
132. **PP.:** *"Então como você acha que vai fazer para se corrigir? Como que você está se corrigindo?"*
133. **Luc.S.:** *"Eu estou tirando da minha cabeça aquilo. Eu estou parando de escrever o significado em português."*
134. **PP.:** *"Então você até escrevia em português?"*
135. **Luc.S.:** *"Escrevia."*
136. **PP.:** *"Então você ouvia em inglês e escrevia em português."*
137. **Luc.S.:** *"É, eu colocava na frente, por exemplo, house é igual a casa, né? Então acho que isso me habituou mal. Eu estava lendo em inglês e já passava para o português. E hoje não. Hoje eu já estou me corrigindo. Quando eu vou lendo que eu vejo que eu comecei a ler em português, aí eu paro e volto tudo de novo."*
138. **PP.:** *"Você volta a fita?"*
139. **Luc.S.:** *"Volto a fita todinha. Senão eu não vou conseguir nunca."*
140. **PP.:** *"Então quando você ouve a fita ..."*
141. **Luc.S.:** *"Quando eu ouço eu tento entender em inglês. Sem ficar traduzindo como eu estava habituada antes. Eu ouvia e ia traduzindo para ver o que estava acontecendo. Hoje já melhorou bastante."*

142. **PP.:** "E você acha que fazendo assim fica mais fácil de entender a fita?"
143. **Luc.S.:** "Fica."
144. **PP.:** "Porque as vezes não dá tempo de você pensar em português, aí já passou a fita, não é? Não pode parar. Aí a fita continua e você perdeu um pedaço, não é?"
145. **Luc.S.:** "Então, eu já perdi muito com isso, de a fita estar passando e eu estar tentando ver o que é em português, né? Aquele negócio de querer saber o que é aquilo. Mas não, agora já acho que está ficando na linha certa de pensamento. Eu já estou ouvindo em inglês e estou pensando em inglês. Nem que eu escreva errado aqui. Por exemplo se for 'little' e eu colocar com 'r', e assim vai, mas eu já estou tirando da cabeça isso."
146. **PP.:** "E me diga uma coisa, você também costuma assim tentar prever o que vai acontecer mais prá frente? O que a pessoa vai falar? No caso aqui você chegou a conclusão que era um hotel. Que estavam em um hotel. Aí você já podia prever o que iria ser esta conversa no hotel. Você costuma fazer isso?"
147. **Luc.S.:** "Quando eu estou ouvindo, não. Mas quando eu estou lendo eu tento prever o que está lá na frente. Mas eu não pensei assim, quando eu estou ouvindo."
148. **PP.:** "Você não pensou que pode fazer isso?"
149. **Luc.S.:** "Não."
150. **PP.:** "Porque, por exemplo, nós ouvimos o texto de um hotel. Aí tem muito vocabulário que você já aprendeu sobre hotel, né? Mesmo bedroom, breakfast, including breakfast, estas expressões. Mas aí você não imagina que ele venha a falar, pode ser sobre breakfast, pode ser que venha a falar sobre swimming pool, sobre restaurant, sobre este tipo de coisa. Você não fica de antena ligada já, tentando captar palavras conhecidas?"
151. **Luc.S.:** "Indo por essa linha de pensamento, sim. Quando ele citou que era o café da manhã eu podia ter pensado que era alguma coisa, mas até antes de eu descobrir o que que era, eu não conseguia pensar."
152. **PP.:** "Aí fica difícil, não é?"
153. **Luc.S.:** "É, mas depois que eu já peguei todas as pistas, aí vem na cabeça que ele pode falar determinadas palavras, vocabulário que tem a ver com o texto."

Participante: Hel.P (42/B)

Entrevista

- PP.:** "O que você acha que é mais difícil para você?"
- Hel.P.:** "É a compreensão, é o listening. Este é o mais difícil para mim."
- PP.:** "Porque será que é tão difícil assim?"
- Hel.P.:** "Eu acredito que é porque eu não pratico. Falta de prática. Você olhar o texto e ir lendo. Você começa a entender muita coisa, já, é mais fácil prá você entender a gramática, agora o listening é difícil. Mas é o tipo de

curso que eu queria aprender a vida toda ... e com bastante prática de listening e oral também (++) tem me ajudado muito."

5. **PP.:** *"O que você acha que poderia ser melhorado no curso ? O que nós poderíamos fazer mais ?"*
6. **Hel.P.:** *"Acho que mais listening, né? Por exemplo, você incentivar mais ainda a gente a praticar."*
7. **PP.:** *"O que você faz quando perde alguma coisa do exercício do listening ?"*
8. **Hel.P.:** *"Eu tento seguir em frente prá não perder o restante, eu tento procurar ainda onde está a palavra para acompanhar. Eu olho as outras palavras que estão perto dela, para poder entender o que elas dizem."*
9. **PP.:** *"Você faz muita tradução quando ouve?"*
10. **Hel.P.:** *"As vezes eu consigo acompanhar para traduzir, mas, por exemplo, a palavra que eu consigo entender eu já sei o que ela fala, o que ela é, o que ela quer dizer. E muitas vezes eu consigo. Já o restante da frase, eu consigo entender, sem precisar traduzir."*
11. **PP.:** *"Você entende bem a fita?"*
12. **Hel.P.:** *"Não, muito pouco, e eu não conseguia captar nada e hoje eu estou tendo mais facilidade."*
13. **PP.:** *"O que você está fazendo para te ajudar ?"*
14. **Hel.P.:** *"Repetir a pronúncia. Quando você fala eu repito, e quando a gente escuta que você põe prá gente ouvir na fita, vai ficando cada vez mais fácil para mim. Eu começo a entender frases longas. Antes eu entendia muito pouco. Agora eu estou entendendo bem mais, e juntamente com a frase. Eu consigo entender elas (as palavras) dentro de uma frase ... "*

Anexo 09 Questionário de Revisão das ECO

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Temos praticado o uso de ECO que ajudam no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral (CO) neste semestre. Aqui está a sua oportunidade de nos dizer se você gosta de usar estas estratégias ou não. Por favor, responda as perguntas abaixo com honestidade para que possamos aperfeiçoar o ensino desta habilidade para facilitar seu processo de aprendizagem de inglês.

Leia o nome e definição de cada estratégia, o exemplo apresentado, e então marque SIM ou NÃO, e responda às perguntas:

1. **Organização Prévia:** Esclarecer os objetivos de um determinado exercício de "listening" (Compreensão Oral) antecipadamente, ou pensar sobre quais estratégias usar.

Ex.: *Eu leio o que temos que fazer. Penso nas perguntas que a professora pode fazer.*

a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO

b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

2. **Atenção Direcionada:** Decidir prestar atenção à uma determinada atividade e procurar ignorar as distrações. Manter a atenção quando se ouve.

Ex.: *Eu ouço com muita atenção.*

a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO

b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

3. **Atenção Seletiva.** Decidir prestar atenção a aspectos específicos de uma atividade, tais como palavras-chave, tom de voz, etc.

Ex.: *Eu procuro ouvir as palavras-chave. Estabeleço o relacionamento dos falantes em um diálogo.*

a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO

b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO



4. **Monitoramento de Checagem Dupla:** Checar, verificar, ou corrigir a própria compreensão durante a segunda audição do texto.

Ex.: *Eu posso entender só no final e então voltar ao início.*

- a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO
b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

5. **Inferenciação Lingüística.** Usar as palavras conhecidas em um enunciado para adivinhar o significado de palavras desconhecidas.

Ex.: *Eu uso outras palavras da frase.*

- a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO
b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

6. **Repetição:** Repetir um bloco do enunciado (uma palavra ou frase) durante a atividade oral.

Ex.: *Eu promuncio a palavra. Eu digo a palavra para mim mesmo.*

- a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO
b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

7. **Exploração da Língua Alvo (Inglês):** Usar as fontes de referência disponíveis (dicionário, livro-texto, trabalho anterior)

Ex.: *Eu procuro a palavra em um dicionário. Eu procuro na lição do livro.*

- a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO
b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

8. **Anotações:** Escrever palavras-chave e conceitos de forma abreviada, usar gráficos ou números para auxiliar no desempenho de uma tarefa oral.

Ex.: *Eu escrevo a palavra. Quando eu a escrevo, seu significado vem à mente.*

- a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO
b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

9. **Pedir esclarecimento:** Pedir explicação, verificação, formação de outras frases, ou exemplos; fazer perguntas a si próprio.

Ex.: *Vou perguntar ao professor. Vou pedir para repetir.*

- a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO
b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

10. **Cooperação:** Trabalhar com outra pessoa para resolver um problema, checar com outra pessoa as respostas do exercício oral.

Ex.: *Vou perguntar a alguém que conheça a palavra. Vou perguntar ao colega sentado perto de mim.*

- a. Você usa esta estratégia em sala de aula ? () SIM () NÃO
b. Você usa esta estratégia em casa ? () SIM () NÃO

11. Que outras estratégias você usa ?

.....
.....

Nome
Telefone

There's the message

..... Please call

..... He/She will call you

..... There's the message

Nome
Telefone

There's the message

..... Please call

..... He/She will call you

Anexo 10. Testes de CO**Teste 1****1. Let's listen**

Cindy's not at home. Her father is taking phone messages. Complete the forms.

1. Here's who called

Name: Bob Jackson

Telephone: _____

Here's the message:

____ Please call.

____ He/She will call you.

2. Here's who called

Name: _____

Telephone: _____

Here's the message:

____ Please call.

____ He/She will call you.

3. Here's who called

Name: _____

Telephone: _____

Here's the message:

____ Please call.

____ He/She will call you.



4. *Here's who called*

Name: _____

Telephone: _____

Here's the message:

_____ Please call.

_____ He/She will call you.

Teste 2

1. SS write the price in figures.

1 £20 2 £13 3 £8.18 4 \$9.50 £140

2. Spell the name, address, and give the phone number.

Jayne Hobbs / 14 High Street / Sidcup / Kent / 0181 352 7749

3. SS write short natural answers.

1. What's your name ?
2. Where are you from ?
3. What do you do ?
4. How old are you ?
5. How are you ?

Teste 3

1. SS write the times in figures.

1. Eleven o'clock. (11.00)
2. Half past six. (6.30)
3. A quarter to nine. (8.45)
4. Twenty-five past four. (4.25)
5. Twenty-five to eleven. (10.35)

2. Dictate six sentences. The woman is Julia Roberts. The last clue is the title of her most famous film (*Pretty Woman*).

1. She's an american actress.
2. She's tall and very beautiful.
3. She's quite young.
4. She's got long brown hair.
5. She lives and works in the USA.
6. She's a pretty woman.



3. SS write short natural answers.

1. Where do you live ?
2. What kind of music do you like ?
3. What time does this class finish ?
4. What do you like doing in your free time ?

Teste 4

1. Dictation. SS listen to the tape and write the sentences they hear.

2. I love travelling.
3. He likes skiing very much.
4. She doesn't like swimming very much.
5. We don't like working.
6. John hates dancing.

1. SS listen to the tape and write personal short answers.

1. Do you like studying English ?
2. Do you like playing chess ?
3. Do you like watching TV ?
4. Do you like listening to music ?

Anexo 11. Planejamento Do Curso

Curso: Inglês Básico I - Abordagem Comunicativa Progressista

Ministrante: Professora Pesquisadora Márcia Cristina Rocha

Data : Turma A início: 17/04/200 fim: 16/11/2001

Turma B início: 12/05/2001 fim: 08/12/2001

Análise do Contexto de Realização do Curso

1. Quem é o aluno? (informações sobre a população alvo)

- 1.1. Faixa etária
- 1.2. Tempo de estudo (conhecimento prévio)
 - a) na universidade
 - b) no ensino fundamental / médio
 - c) em curso de línguas particular
- 1.3. Grau de motivação / interesse
- 1.4. Necessidades a serem supridas pelo curso
- 1.5. Grau de ansiedade no aprendizado
- 1.6. Expectativas e desejos dos alunos

2. Identificação dos objetivos gerais e específicos

- 2.1. Objetivos Gerais da Instituição
- 2.2. Objetivos específicos do professor
- 2.3. Objetivos específicos do aluno

3. Reflexão

- 3.1. Cenário do curso
- 3.2. Avaliação do livro-texto

O professor, valendo-se da liberdade de escolher o material a ser utilizado, buscou um material organizado para refletir diretamente os objetivos de proficiência desejados pelo professor e pelos alunos em função de sua organização e sua abordagem geral no aprendizado de línguas.

O livro-texto selecionado, "English File One", se identifica com várias características salientadas por OMAGGIO (410; 1986) e BRAGGER (1985), como:

- a. atividades de prática lingüística contextualizadas, oferecendo prática abundante em uma seleção de contextos possíveis e prováveis na cultura alvo;

- b. atividades de prática personalizadas e criativas que encorajam os alunos a expressar seus próprios significados em suas próprias palavras logo que possível;
- c. sugestões para trabalho em duplas e comunicação interativa entre os alunos;
- d. linguagem autêntica em exercícios, leituras e diálogos, assim como "realia" abundante nos textos, integrada a atividades de prática lingüística;
- e. conceitos funcionais e nocionais, assim como várias oportunidades de praticar uma seleção de tarefas usando estes conceitos;
- f. explicações gramaticais claras e concisas, que permitem aos alunos trabalhar seus objetivos de acuidade gramatical desde o início do curso;
- g. tópicos, temas, leituras e atividades interessantes que correspondem às necessidades e interesses dos alunos;
- h. material de interesse cultural integrado às atividades de prática lingüística, selecionados para refletir fenômenos culturais interessantes para os alunos.
- i. exercícios organizados de maneira que se movem da prática estruturada para atividades abertas;
- j. atividades criativas que são parte importante do texto;
- k. diálogos no livro texto e nos exercícios de compreensão auditiva que refletem o uso autêntico da língua; a mesma estrutura se reflete no "workbook", nas fitas cassetes, nos testes, mini-testes, atividades extras e jogos que fazem parte do conjunto.

4. Avaliação do Planejamento em sua Prática

4.1. Nível de eficiência no processo ensino-aprendizagem

4.1.1. Nível alcançado nos testes

4.1.2. Auto-avaliação dos alunos

5. Avaliação do Curso

5.1. Grau de satisfação dos alunos

5.1.1. Grau de satisfação dos alunos em relação ao próprio desempenho

5.1.2. Grau de satisfação dos alunos em relação ao curso

5.1.3. Grau de satisfação dos alunos em relação à utilização das Estratégias de Aprendizagem

6. Avaliação da Aprendizagem

6.1. Resultados dos testes

6.2. Avaliação da utilização de estratégias nas atividades em cada estágio do curso

6.2.1. Primeiro Estágio

6.2.2. Segundo Estágio

6.2.3. Terceiro Estágio



Anexo 12. Questionário de Motivação e Interesse**UNI********Universidade*********Curso de Extensão - Inglês Básico 1 (2001)**Ministrante: Prof^a Márcia Cristina Rocha**Questionário para análise do contexto de realização do curso****Parte I. Dados pessoais do aluno**

1. Nome _____ RA. _____
2. Data ____/____/____ 3. Data de Nascimento ____/____/____
3. Curso que freqüenta:
- a. Universidade - Curso _____ Sem. _____
- b. Curso de Extensão - Turma _____
4. Cursos de Inglês que já freqüentou e por quanto tempo:

5. Você freqüenta algum curso de inglês atualmente além das aulas ministradas na Universidade?
() Sim () Não

Caso você tenha respondido sim, qual o curso, e a quanto tempo você o faz?
_____**Parte II Interesse e Motivação ***

1. Como você classificaria seu **conhecimento** de inglês em **comparação** com o conhecimento de seus colegas de sala ? (marque apenas uma resposta)
- a. () fraco d. () acima da média
b. () abaixo da média e. () superior
c. () na média
2. Como você classificaria sua **habilidade** em aprender inglês ?
- a. () fraca d. () acima da média
b. () abaixo da média e. () superior

c. ☐ na média

3. Qual o seu nível de **motivação** para fazer este curso ?

a. ☐ nem um pouco motivado (20% ou menos) d. ☐ muito motivado (85%)

b. ☐ um pouco motivado (50%) e. ☐ extremamente motivado (100%)

c. ☐ tenho motivação suficiente (70%)

4. Qual a **importância** para você em adquirir fluência e conhecer muito bem inglês?

a. ☐ muito importante

b. ☐ importante

c. ☐ não tão importante

d. ☐ não é importante

5. **Porque** você está fazendo **este curso de extensão**? _____

6. O alunos geralmente indicam estarem **motivados a aprender inglês** por um ou mais dos seguintes fatores. Assinale aqueles com os quais **você se identifica** agora. **Atenção:** marque apenas a(s) resposta(s) que se relacione(m) a você, numerando-a(s) por ordem de importância.

a. ☐ eu simplesmente gosto de inglês

b. ☐ eu me interesso pela cultura e pelos países onde se fala inglês

c. ☐ eu preciso saber inglês para me formar na universidade

d. ☐ eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego)

e. ☐ para viajar

f. ☐ para entender e cantar músicas em inglês

g. ☐ para ser um dos melhores da sala

h. ☐ aprender inglês é divertido

i. ☐ gosto de desafios, e aprender uma língua é um verdadeiro desafio

j. ☐ gosto ou gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos

k. ☐ gosto de aprender coisas novas

g. ☐ outros : _____

7. O que você acha mais importante praticar no desenvolvimento deste curso ?
Numere as alternativas por ordem de importância, de 1 a 8, sendo 1 a mais importante.

- | | |
|--------------------|--|
| a. () leitura | e. () escrita |
| b. () vocabulário | f. () compreensão auditiva
(ex. fitas) |
| c. () pronúncia | g. () gramática |
| d. () conversação | h. () outro: _____ |

8. Baseado nas habilidades linguísticas que você acha mais importantes e nos fatores que o motivam a aprender inglês, quais são os seus **objetivos e expectativas** a médio prazo (até o final deste curso)? Numere-as por ordem de importância, de 1 a 7, sendo 1 a mais importante.

- a. () ser capaz de manter uma longa conversa social em inglês;
b. () alcançar um nível de proficiência gramatical intermediário;
c. () ser capaz de ler e compreender textos de nível intermediário em inglês;
d. () conseguir boas notas nas disciplinas que envolvem inglês na universidade;
e. () adquirir uma boa pronúncia em inglês;
f. () conseguir entender diálogos e textos em fitas cassete ou vídeos em inglês.
g. () outras _____

9. Você **gosta** de estudar inglês ?

- a. () Sim , muito.
b. () Sim, mas não muito.
c. () Não gosto. Estudo só porque preciso.
d. () Detesto. Não sabia que inglês seria tão importante quando me matriculei no curso de Letras.
e. () Outro: _____

10. Como você classificaria sua **ansiedade** no **aprendizado de inglês** ?

- a. () Não me sinto ansioso(a) ou nervoso(a)
b. () Não muito ansioso(a) ou nervoso(a)
c. () Ansiedade e nervosismo controláveis
d. () Muito ansioso(a) e nervoso(a)
e. () Sou extremamente ansioso(a) e nervoso(a)
f. () Outro: _____

11. Como você classificaria sua **ansiedade** ao **falar em sala de aula** (responder perguntas, fazer perguntas ao professor, diálogos em pares, falar para toda a sala, etc.)

- a. ☐ Não me sinto ansioso(a) ou nervoso(a)
- b. ☐ Não muito ansioso(a) ou nervoso(a)
- c. ☐ Ansiedade e nervosismo controláveis
- d. ☐ Muito ansioso(a) e nervoso(a)
- e. ☐ Sou extremamente ansioso(a) e nervoso(a)
- f. ☐ Outro: _____

12. Você já estudou alguma **outra língua**? Qual? Quando? Onde?

* Questionário adaptado de Ehrman e Christensen (1994); originalmente publicado em Understanding Second Language Learning Difficulties, Madeleine E. Ehrman, Sage Publications, 1996, 306-319.



Anexo 13

Quadro Sinótico 01 - Unidade 1A "At the Airport"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 1 Unit 1 A <i>At the Airport</i> Tema: O tema desta lição é o inglês como uma língua internacional e o objetivo da lição é apresentado através de uma conferência internacional. O seu objetivo pode ser criar uma atmosfera amigável aprendendo os nomes dos alunos, apresentar o curso e dar aos alunos idéias de suas metas.	<i>Introducing yourself</i> <i>Learning names</i>	<i>1 to 10</i> <i>International words</i> <i>Greetings and goodbyes</i>	Aquecimento: <i>Learning names</i> (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da aprendizagem dos nomes dos alunos) <i>Read, look up, say -</i> técnica de leitura onde os alunos falam o texto olhando para o colega. Atividade comunicativa: <i>Nice to Meet you</i>	Verb to be: I / you	<i>International words -</i> (E.A.I. - Estratégia metacognitiva : Centrar a aprendizagem - apreender e relacionar com material já conhecido. Uma atividade para mostrar que o aluno já conhece várias palavras em inglês da TV, músicas, etc.)	<i>/ai/, /m/</i> <i>word stress</i> (international words) (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar / Praticar formalmente com sons e sistemas escritos)

Quadro Sinótico 02 - Unidade 1B "At the Reception Desk"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 1 Unit 1 B <i>At the Reception Desk</i> Tema: Aprender a soletrar em inglês e se apresentar em um contexto prático oferecendo informação pessoal para uma recepcionista.	<i>Presenting yourself</i> <i>Spelling names</i>	<i>Alphabet</i> <i>What? / How? / Where?</i> <i>Formal Greetings: Good morning, etc.</i>	Aquecimento: <i>Names and Numbers</i> (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da revisão dos números e dos nomes dos alunos) Atividades comunicativas: <i>Bingo com as letras do alfabeto;</i> <i>Hotel Reception (Role-play)</i>	<i>Verb to be: is</i> <i>Possessive adjectives: my / your</i>	<i>Well-known International abbreviations -</i> (E.A.I. - Estratégia metacognitiva : Centrar a aprendizagem - Relacionar com material já conhecido. Valorização do conhecimento de mundo do aluno. Uma atividade para mostrar que o aluno já conhece várias abreviações famosas em inglês da TV, músicas, etc.)	<i>The seven sounds of the alphabet</i> Praticar os sete sons do alfabeto associando-os à figura e palavra que inclui aquele som (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente sons. Estratégia de Memória: Utilização de Imagens e sons - imagens)



Quadro Sinótico 03 - Unidade 1C "Who's Famous"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 1 Unit 1 C <i>Who's Famous</i> Tema: <i>Learning verb To Be with the he/she forms. Learning countries and nationalities.</i> <i>Aprender o verbo To Be com as formas He / She; aprender nomes de países e nacionalidades</i>	<i>Presenting yourself / someone using countries and nationalities</i> <i>Introducing yourself / someone</i>	<i>Countries</i> <i>Nationalities</i> <i>Languages</i> <i>Who?</i>	Aquecimento: Spelling (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da revisão dos números e dos nomes dos alunos) Atividades comunicativas: Apresentações com <i>What's his / her name?</i> <i>Where's he / she from?</i> <i>Famous names (asking for information)</i>	Verb to be: <i>he / she</i> Possessive adjectives: <i>his / her</i>	<i>Famous Faces:</i> fotos de pessoas famosas para o aluno identificar nomes e nacionalidades	<i>/e/ /n/</i> <i>Sentence stress: "Where ... from?" questions</i> <i>Word stress: Countries and Nationalities</i> (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)

Quadro Sinótico 04 - Unidade 1D "Classroom Communication"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 1 Unit 1 D Classroom Communication Tema: <i>Aprender o vocabulário da sala de aula, instruções simples de sala de aula, e frases úteis em perguntas sobre o vocabulário.</i>	<i>Understanding</i> <i>Simple classroom instructions</i> <i>Learning classroom vocabulary</i> <i>Asking about vocabulary</i>	<i>Classroom objects</i> <i>Phone numbers</i>	Aquecimento: <i>Countries and nationalities</i> Atividades comunicativas: <i>Learning classroom objects</i> <u>(E.A.D. - Estr. de Memória: Utilização de Imagens e sons - imagens)</u> <i>Game: Guess the picture</i> <i>Pair work: Phone Numbers</i> <u>(E.A.D.- Estr. Cognitiva: Receber e enviar mensagens. Pegar a idéia rapidamente - scanning)</u> <i>Game: Simon Says (classroom instructions)</i> <u>(E.A.D. - Estr. de Memória: Empregando ação - Resposta Física)</u>	<i>Verb to be: it</i> <i>Imperatives</i>	Body Language - five U.K. gestures and meanings <u>(E.A.D. - Estr. de Memória: Empregando ação - Resposta Física)</u>	/ K / / i / <u>(E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente sons. Estratégia de Memória: Utilização de Imagens e sons - imagens)</u>

Quadro Sinótico 05 - Unidade 1E "In the Conference Room "

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 1 Unit 1 E <i>In the Conference Room</i> Tema: Dando continuidade ao tema de conferência internacional, esta lição apresenta as formas do plural do verbo To be (we / you / they), completando portanto todos os pronomes subjetivos. Os alunos também aprendem os números de 11 a 29.	<i>Presenting (we / you / they) using countries and nationalities</i> <i>Asking When ...? + days of the week</i>	<i>Numbers: 11 to 29</i> <i>Days of the week</i> <i>When ?</i>	Aquecimento: <i>Word stress</i> (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da revisão de stress de palavras das aulas anteriores) Atividades comunicativas: <i>Exercícios de somar, contar de trás para frente, etc. Praticar as nacionalidades com cartões com nomes dos países p/ os alunos.</i>	<i>Verb to be: we / they</i> <i>On + days of the week</i>	<i>Questions and answers: perguntas sobre a nacionalidade / origem de pessoas famosas ou produtos famosos.</i>	<i>/I/ /i:/</i> <i>Praticar a diferença entre o som longo e o som curto.</i> <i>Sentence stress: nationality questions</i> <i>Word stress: Days of the week, numbers</i> <i>Intonation: moods</i> (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)



Quadro Sinótico 06 - Unidade 1 Travel with English "On the plane"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 1 Unit 1 Travel with English <i>"On the Plane"</i> Tema: Esta é a primeira de uma série de lições chamada "Travel with English". Aprender inglês como um passaporte lingüístico para viagens ao estrangeiro é a principal motivação para muitos alunos adultos. Naturalmente, estas lições são baseadas em conversação e encorajam o aluno a aprender a linguagem chave decorando-a. Esta lição acontece em um avião, onde será possivelmente o primeiro lugar onde o aluno necessitará usar LE.	<i>Asking for and accepting drinks on a plane.</i> <i>Yes, please. No, thanks.</i>	<i>Asking for and accepting drinks on a plane.</i> <i>Yes, please. No, thanks.</i>	Aquecimento: <i>Presenting drinks on planes</i> (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da explicação de drinks on planes;) Atividades comunicativas: <i>Role play com o diálogo e alguns props (bandeja, copos, etc.)</i> Listening: Ouvir informações específicas (E.A.I. Estratégia Afetiva: sugira que os alunos relaxem e assegure que repetirá o texto)	Verb to be: <i>he / she</i> Possessive adjectives: <i>his / her</i>	<i>Answer to an offer: explicar que apenas Yes. No. não soa educado.</i> <i>Intonation: uso de entoação amigável</i>	Intonation: <i>dialogue</i> Word stress: <i>drinks</i>



Quadro Sinótico 07 - Unidade 1 Revision and Extension "What a Wonderful World "

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 1 Unit 1 Revision and Extension <i>What a Wonderful World</i> Tema: Revisão verb To Be. Esta lição consolida a maior parte do pontos lingüísticos apresentados no File 1: verb to be, linguagem de sala de aula, word stress, e números de telefone.		<i>How are you ?</i> <i>I'm fine / tired / late ...</i> <i>School subjects: History, Maths, etc.</i>	Aquecimento: <i>Mona e Sophie</i> (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da revisão dos personagens) Atividades comunicativas: <i>Praticar os diálogos com a técnica Read, look up, say,</i>		Uma canção de Sam Cooke, "What a wonderful World". Dados biográficos do compositor. (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da música)	<i>/dz/ /w/</i> (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.) Verificação da pronúncia na canção Praticar números de telefone



Quadro Sinótico 08 - Unidade 2 A "Lost on a Train"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 2 Unit 2 <i>Lost on a Train</i> Tema: Os artigos indefinidos A / AN, substantivos no plural, e these, são apresentados no contexto de objetos comumente perdidos no metrô de Londres.	<i>Presenting small objects using indefinite articles</i> <i>Presenting plural objects with How many ... ?</i>	<i>Small Objects</i> <i>How many ... ?</i>	Aquecimento: <i>Spelling</i> (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da revisão do alfabeto) Atividades comunicativas: Apresentações com <i>What's his / her name?</i> <i>Where's he / she from?</i> <i>Famous names (asking for information)</i>	<i>Indefinite article: a / an, singular and plural nouns, this / these</i>		<i>/s/ /z/</i> Plural endings: <i>/s/ /z/ /iz/</i> Word stress: numbers 30 to 101 (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)

Quadro Sinótico 09 - Unidade 2B "The Lost Property Office"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 2 Unit 2 B <i>The Lost Property Office</i> Tema: <i>Dando continuidade a lição 2A, esta lição acontece em um escritório de achados e perdidos. Os alunos aprendem a usar o artigo definido The e a descrever a posição de objetos usando preposições básicas de lugar. Reciclagem do vocabulário de File 1 D e 2 A.</i>	Presenting the article The Presenting singular and plural nouns	<i>In / next to / on / Under, classroom objects</i>	Aquecimento: <i>Small objects</i> <i>They ask each other questions ,e.g. What's this ? What are these?</i> (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da revisão dos objetos) Estratégias metacognitivas de planejamento e monitoramento de CO ao ouvir o texto Atividades comunicativas: <i>Play Hide and Find. In pairs, A imagines the glasses in a different place. B has to find them by asking Are they under the chair ? etc.</i>	<i>Article: the, that / those</i>		Students listen and repeat the sounds and words. Word - linking: Students listen and repeat the sentences for pictures from the Grammar Box. (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)

Quadro Sinótico 10 - Unidade 2C "The World of Languages"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 2 Unit 2 C <i>The World of Languages</i> Tema: <i>Começamos com o present simple com as formas I / you / we / they. Ao ensinar o present simple cedo, os alunos têm a capacidade de dizer muito mais, muito mais cedo. Uma vez que os alunos aprenderam as fórmulas Do you ...? / I don't..., eles podem adicionar qualquer verbo no infinitivo para criar um número cada vez maior de frases significativas.</i>	Presenting the Present Simple forms I / You / We / They <u>I speak ...</u> <u>Do you speak ...?</u> No article	Languages, common verbs: like, etc. , and / but / or, very / quite well / a little, food and drink.	Aquecimento: <i>Countries and Nationalities Books closed. Call out countries. Students say the nationalities.</i> <u>(E.A.I. - Estratégia afetiva:</u> diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável através da revisão dos países e nacionalidades) <i>Questions with Do you like ...?</i>	<i>Present simple: I / you / we / they, Do you? No article</i>	Students learn the countries, their languages and flags.	Students listen and repeat short sentences from the dialogue, stressing the key words. <u>English sounds</u> /d/ /ʌ/ Students listen and repeat the sounds and words. <u>(E.A.D. - Estratégia Cognitiva: de repetição e anotações)</u>

Quadro Sinótico 11 - Unidade 2D "Low Salary ? High Stress?"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 2 Unit 2 D <i>Low Salary ? High Stress?</i> Tema: <i>Os alunos aprender a falar sobre suas profissões e sobre vários empregos comuns. O conhecimento de Present Simple é ampliado através das perguntas "What do you do ? Where do you work / study?" , etc.</i>	Present occupations and the indefinite article a / an with the noun when saying what you do. Practicing <i>What do you do ?</i>		Aquecimento: Brainstorm jobs. (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável)	<i>What / Where do you ...?</i> <i>A / an + jobs.</i>	Os alunos aprendem sobre características de trabalhos em outros países.	Os alunos ouvem o diálogo e utilizando as Estratégias Cognitivas de Atenção Seletiva e Atenção Direcionada coletam informação. <u>English sounds</u> Os alunos praticam a forma mais fraca da pronúncia da letra "a". <u>(E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)</u>



Quadro Sinótico 12 - Unidade 2 "How much is that ?"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 2 Unit 2 <i>How much is that ?</i> Tema: <i>Students learn to say their occupation and a lot of common jobs. Their knowledge of the present simple is extended through the questions "What do you do ? Where do you work / study ?", etc.</i>	Buy food, change money, prices, "How much ...?" " Can I ... ?"		Aquecimento: Revisão de números 1 a 200, <i>Here you are,</i> <i>You're welcome.</i> (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável)		Students learn the countries, their languages and flags.	Word stress (thirteen, thirty), intonation, (dialogue) (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)

Quadro Sinótico 13 - Unidade 2 "Why do you want to learn English ?"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 2 Unit 2 Why do you want to learn English ? Tema: <i>Esta lição faz uma revisão de informação pessoal, e salienta isto ao ensinar "How old are you ?" e "Are you married?". Os alunos aprender a dizer como se sentem (tired / thirsty, etc.). Eles também completam um dicionário para descobrir sua principal motivação em aprender inglês.</i>		How old? / Why ?, address / married, adjectives of feeling: hungry, etc.	Os alunos entrevistam uns aos outros e ao professor e comparam as respostas. <u>(E.A.I. - Estratégia afetiva:</u> diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável) Estratégias Cognitivas de Monitoramento e Sócio-afetivas e Pedir Esclarecimento e Cooperação	<i>Want to + verb</i>	Students learn the countries, their languages and flags.	<u>English sounds</u> /ə:/ Students listen and repeat the sounds and words and practice sentence stress. <u>(E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)</u>

Quadro Sinótico 14 - Unidade 3A "Fish, chips, and cricket"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 3 Unit 3 A <i>Fish, Chips, and Cricket</i> Tema: <i>Os alunos aprendem a forma he / she / it do present simple através de estereótipos nacionalistas.</i>		Common verbs: watch, listen to, etc.	Aquecimento: Revision: common verbs: like, etc., present simple, and / but (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável) <i>Os alunos discutem e escrevem 5 frases sobre the typical Brazilian man.</i>	<i>Present Simple: he / she / it,</i> <i>Does he / she work ?</i>	Os alunos aprendem sobre diversos estereótipos e suas verdades / mentiras.	Students listen and repeat short sentences from the text, stressing the key words. <u>English sounds</u> <u>/æ/, /v/</u> Students listen and repeat the sounds and words. (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)

Quadro Sinótico 15 - Unidade 3B "Through the Keyhole"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 3 Unit 3 B <i>Through the Keyhole</i> <i>Esta lição parte da lição anterior, passando de Yes / No questions no present simple para Wh-? Questions onde os alunos tentam adivinhar a identidade de uma pessoa misteriosa.</i>	Wh-? Esta lição enfoca especialmente word order. Os alunos aprendem também have fo possession, e o plural irregular children.	Common verbs: drive / ride, etc. <i>What kind of?</i>	Aquecimento: Revisão de common verbs e present simple. (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável) <i>Personalization : - writing and speaking. Os alunos inventam WH- questions para descobrir sobre o professor.</i>	<i>Present Simple</i> <i>Do / Does ... ?</i> <i>Wh- ? questions</i>	Os alunos aprendem sobre aspectos da realza britânica.	Students listen and repeat short sentences from the dialogue, stressing the key words. <u>English sounds</u> <i>/ea/ / f /</i> Stress in Wh-? Questions Students listen and repeat the sounds and words. (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)

Quadro Sinótico 16 - Unidade 3C "What can you do ?"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 3 Unit 3 C <i>What can you do ?</i> Tema: <i>Os alunos aprendem e praticam can / can't através do contexto humorístico de audições para uma apresentação.</i>	Practising the correct pronunciation of can / can't to avoid misunderstanding	Common verbs: sing, etc.	Aquecimento: Revisão de And / but / or (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável)	<i>Can / can't for ability</i>	Students learn the countries, their languages and flags.	Students listen and repeat short sentences from the dialogue, stressing the key words. <u>English sounds</u> <i>//a:/</i> Formas fortes e fracas de can / can't Students listen and repeat the sounds and words. <u>(E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)</u>



Quadro Sinótico 17 - Unidade 3D "Race the clock"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 3 Unit 3 D <i>Race the clock</i> Tema: <i>Os alunos aprendem a dizer e a entender as horas em inglês. Embora dizer as horas no relógio digital seja um formato muito mais fácil, eles precisam ser capazes de usar e reconhecer a forma tradicional de dizer as horas.</i>	Understanding times	Time: half past / second, etc.	Aquecimento: Revisão de números. (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável) Os alunos falam sobre sua rotina diária e seus horários.	What's the time ? It's + time, in the (afternoon), at (night), etc.		Students listen and repeat short sentences from the dialogue, stressing the key words. <u>English sounds</u> / i / Students listen and repeat the sounds and words. (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)

Quadro Sinótico 18 - Unidade 3 "At the Hotel"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 3 Unit 3 Travel with English <i>At the Hotel</i> Tema: <i>A terceira lição Travel with English enfoca duas pessoas sem reservas fazendo o check in em um hotel na Califórnia Os alunos interpretam a situação e fazem uma reserva por telefone</i>	Check into a hotel, book a room, hotel facilities, Would you like .. ? etc.	Vocabulário relacionado a hotel.	Aquecimento: Revisão: Personal information, present simple questions: Can I...? Do you have...? Where's ...? (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável) Os alunos praticam o check in, sendo que a fita é a recepcionista.	<i>What / Where do you ...?</i> <i>A / an + jobs.</i>	Os alunos vão praticar o check in em um hotel.	Students listen and repeat short sentences from the dialogue, copying the intonation. (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)

Quadro Sinótico 19 - Unidade 3 "The Edinburgh Festival"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 3 Unit 3 <i>The Edinburgh Festival</i> Tema: <i>Esta lição estende o conhecimento de present simple dos alunos.</i>		Verbs + times: open (at), etc.	Aquecimento: Revisão de present simple, places, the time. (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável)	<i>Present simple : it, What time do / does ... open / close ?</i>	Os alunos aprendem sobre diferentes horários em diferentes países e sobre um dos maiores festivais de artes do mundo.	Stress in questions and answers. (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)



Quadro Sinótico 20 - Unidade 4A "What's Red, Fast, and Italian?"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 4 Unit 4 A What's red, fast, and Italian? Tema: <i>Os alunos têm visto adjetivos desde a primeira lição, e.g. Nice to meet you. Mesmo os verdadeiramente iniciantes geralmente sabem muito sobre marcas internacionais, títulos de música, etc. Esta lição explora seu conhecimento sobre adjetivos de alta frequência. Os alunos também aprendem descrições simples de pessoas..</i>	Present simple Word order in questions Do or Does ?	Adjetivos, cores, etc.	Aquecimento: Verb to be, nationalities (E.A.I. - Estratégia afetiva: diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável) Os alunos praticam com alguns folhetos turísticos, perguntando sobre horários.	<i>Adjective position, (not) very / quite + adjective</i>	Students learn the countries, their languages and flags.	Students listen and repeat short sentences from the dialogue, stressing the key words. English sounds /j/ /u:/, /ju:) Students listen and repeat the sounds and words. Vowel sound recognition (E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)



Quadro Sinótico 21 - Unidade 4B "A Royal Ghost Story"

Unidade Tópico / Tema	Funções	Vocabulário	Atividades / Recortes Comunicativos	Itens Gramaticais	Aspectos Culturais	Fonética
File 4 Unit 4 B <i>A Royal Ghost Story</i> Tema: <i>O objetivo é ensinar possessive 's para expressar relacionamento / posse.</i>	Present occupations	Irregular plurals: men, etc., Family: sister, etc.	Aquecimento: Game hangman . <u>(E.A.I. - Estratégia afetiva:</u> diminuir a ansiedade e criar uma atmosfera amigável)	<i>Possessive 's, its / our / their</i>	Os alunos aprendem sobre uma das peças mais conhecidas de Shakespeare.	Students listen and repeat short sentences from the dialogue, stressing the key words. <u>English sounds</u> /æ/ /ʌ/ Students listen and repeat the sounds and words. <u>(E.A.D. - Estratégia Cognitiva: Praticar - praticar formalmente com sons e sistemas escritos.)</u>



