



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**CRENÇAS EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS (INGLÊS) DE ALUNOS
DE CURSOS DE LETRAS.**

○ **GLENDIA RÚBIA LOPES**

**BRASÍLIA –DF
2007**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

○ **GLENDÁ RÚBIA LOPES**

**CRENÇAS EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS (INGLÊS) DE ALUNOS
DE CURSOS DE LETRAS.**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. D^a Maria Luisa Ortiz Álvarez

**BRASÍLIA
2007**

L864c Lopes, Glenda Rúbia.
 Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de
 alunos de cursos de letras / Glenda Rúbia Lopes ; Maria Luisa Ortiz
 Álvarez, orientadora. - Brasília, 2007.
 f.244 : il. ; 30 cm

Inclui bibliografia

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras,
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-
Graduação em Linguística aplicada, 2007.

1. Estatégias de Aprendizagem de Línguas. 2. Crenças. 3.
Formação de professores. 4. Língua Estrangeira. 5. Inglês. I. Ortiz
Álvares, Maria Luisa (orient.) II. Título.

CDU 802.0:37 (043)

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez - Orientadora
Universidade de Brasília – UNB

Profª. Dra. Mailce Borges Mota Fortkamp - Examinadora Externa
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Profª. Dra. Mariney Pereira Conceição - Examinadora Interna
Universidade de Brasília – UNB

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Suplente
Universidade de Brasília – UNB

Brasília, 06 de julho de 2007

DEDICATÓRIA

À minha mãe,

cuja sabedoria é o reflexo da experiência que a vida proporcionou no dia-a-dia sempre cheio de obstáculos,

que tem o maior orgulho de dizer que sua filha será mestre; que enxerga meus defeitos, mas potencializa minhas qualidades; que tem a humildade de mãe ao se realizar no sucesso da filha; que nunca pára de alimentar meu crescimento e não mede esforços para cuidar dos meus filhos para que eu possa continuar crescendo.

À minha mãe,

que é meu porto-seguro

que a gente não quer que o tempo passe pra ela.

AGRADECIMENTOS

A Secretaria da Educação do Distrito Federal e a EAPE por me proporcionarem essa oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus professores do mestrado em LA: Edleise Mendes, Gilberto Antônio Chauvet, José Carlos Paes de Almeida Filho, Haruka Nakayama, Henrique Huelva Unternbäumen, Herbert Andreas Welker, Mariney Pereira Conceição, Percília Lopes Casemiro dos Santos e Sara Rejane F. Oliveira, que sabiamente me provocaram a curiosidade, apontaram direções e orientaram as dúvidas tantas.

A minha orientadora Maria Luiza Ortíz Álvarez, que é paciência, fé, carinho e amizade, sem deixar de ser firmeza, conhecimento, apoio e orientação; com quem aprendi, muito mais do que ser pesquisadora, muito mais do que ser um melhor profissional... com quem as longas horas de orientação me transformaram em um ser mais humano ... um ser humano bem melhor!

Ao meu filho Wilton e minha nora Andréia que me socorreram nos momentos apertados de véspera de entrega de trabalho. As minhas filhas e neta: Natália, Mariane e Vivyan que sacrificaram feriados e férias.

A minha sócia e amiga Eliana que assumiu tudo sozinha para poupar meu tempo; às secretárias do CCAA, Solange, Josieily e Cleivânia, pelas digitações de trabalhos.

A colega de trabalho Ana Maria, ao diretor Marúcio e ao Colégio Agrícola pela compreensão.

A todos os meus colegas de mestrado, em especial à Márcia, amiga socorrista das horas de desabafos...

Ao Fernando e a Neuza por continuarem vibrando positivamente e entenderem minha ausência nos trabalhos espirituais...

A Marlene pelo apoio nos momentos em que precisei de solidão.

A Samira, que tudo filmou, e a Mara, minha irmã; Lúcio e Deuza, Gleide e Josy, irmãos e cunhadas; a Eliete, prima, e a Line, que me auxiliaram nas transcrições das entrevistas.

As instituições que me abriram suas portas... Deste o diretor ao coordenador; aos professores das instituições pela recepção acolhedora e aos participantes da pesquisa pela confiança no meu trabalho que é, de fato, o trabalho deles, pois a pesquisadora foi apenas fotógrafa, que apresenta aqui o retrato de suas vidas no momento da aprendizagem e tenta ser fiel à realidade com a dificuldade de colocar neste espaço plano a vida que é tridimensional.

À minha mãe, constante presença, e ao meu pai, cuja dor física nos faz entender os laços transcendentais.

E, finalmente, agradeço a Deus, ao Mestre Jesus e aos mentores de luz que, de forma consciente ou não para mim, me assistiram e me apontaram direções e clarearam o caminho para que eu não tropeçasse além do necessário.

*Não nasci marcado para ser
um professor assim (como sou)
Vim me tornando desta forma
no corpo das tramas,
na reflexão sobre a ação,
na observação atenta a outras práticas,
na leitura persistente e crítica.
Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos,
na prática social de que tomamos parte.*

Paulo Freire

■

RESUMO

Este estudo visa investigar as estratégias de aprendizagem de línguas e as crenças de dez alunos de Letras de duas instituições, uma particular e uma pública. O objetivo é identificar as crenças dos participantes de pesquisa sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) e verificar como estas crenças em EALs podem influenciar a aprendizagem de Língua Inglesa, através do seu dizer e do seu fazer. A pesquisa é de natureza qualitativa-interpretativista em que foram usados os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionários, entrevistas, observação das aulas seguidas de gravações em áudio e vídeo e anotações de campo e diários dialogados. Os resultados revelam que os alunos utilizam de várias EALs diretas cognitivas e de memorização e poucas EALs indiretas. Na Instituição A, a crença dos participantes da pesquisa na importância de obter notas suficientes para passar de ano afetam a maneira como usam as EALs e os resultados da sua aprendizagem. Na Instituição B, a ausência de estratégias de aprendizagem afetivas afeta a produção oral. As crenças dos participantes desta pesquisa em aprendizagem de Língua Inglesa refletem as abordagens do ensino-aprendizagem dos professores e os contextos escolares que estudaram no decorrer de suas vidas. Observamos também que as ações dos aprendizes nem sempre coincidem com suas crenças.

PALAVRAS-CHAVE

Estratégias de Aprendizagem de Línguas – Crenças – Formação de professores em pré-serviço – Inglês/Língua Estrangeira

ABSTRACT

This study aims at investigating the Language Learning Strategies and the beliefs of ten students from the courses of Letters at two colleges, a private and a public one. The objective is to investigate the beliefs of these subjects about Foreign Language Learning Strategies (English) and verify how these beliefs can influence the English Language Learning through what they say and what they do. This is a qualitative-interpretative research in which the following procedures for data collection were used: questionnaires, interviews, class observations followed by audio-visual recording and field note and diaries. The results show that the students use several Cognitive and Memorizations Direct LLS and just few Indirect LLS. At college A, the subjects' beliefs on the importance of getting enough grades to pass without hard study affect the way they use LLS and their learning. At college B, the absence of Affective LLS affects the oral production. The subjects' beliefs on English Language learning reflect the teachers' learning-teaching approaches and the contexts where they studied during their lives. We also note that the learners' actions do not ever match with their beliefs.

KEY-WORDS

Language Learning Strategies – Beliefs – Pre-service teachers education – English/Foreign Language

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ABREVIATURAS

CODÍGO DE TRANSCRIÇÃO

LISTA DE TABELAS E ORGANOGRAMAS

CAPITULO 1 – DA PESQUISA

1.1 - Introdução.....	01
1.2 - Justificativa.....	07
1.3 - Objetivos e perguntas de pesquisa.....	09
1.4 - Metodologia da pesquisa.....	10
1.4.1- Tipo de pesquisa.....	10
1.4.2- Contexto da pesquisa.....	11
1.4.3- Participantes de pesquisa.....	17
1.4.4- Instrumentos de pesquisa.....	21
1.4.4.1 - Questionários	21
1.4.4.1.1 - Questionários abertos.....	21
1.4.4.1.2 - Questionários estruturados.....	21
1.4.5 - Procedimento.....	22

CAPITULO 2 – ESTADO DA ARTE

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

2.1- Uma visão panorâmica.....	24
2.2- A história sobre estratégias de aprendizagem de línguas.....	28
2.2.1- No exterior.....	28
2.2.2- No Brasil.....	34
2.3- Conceito de estratégia de aprendizagem de línguas.....	34
2.3.1- A questão da terminologia.....	43

2.3.2-. As características das estratégias de aprendizagem de língua.....	48
2.3.2.1-. A competência comunicativa.....	50
2.3.2.2-. Autodirecionamento.....	51
2.3.2.4-. A questão da consciência.....	53
2.3.2.5-. Minha definição de EALs.....	55
2.4-. Tipologia.....	59
2.4.1-. Organogramas	64
2.4.2- Classificação das EALs de Oxford (1990).....	71
2.5-. A metodologia de pesquisa em EALs.....	85
2.6-. O ensino das estratégias de aprendizagem de língua.....	88
2.7-. Fatores que influenciam o uso de estratégias.....	100
2.8-. As crenças em estratégias de aprendizagem.....	106
2.8.1-. As pesquisas sobre crenças e estratégias de aprendizagem.....	106
2.8.2-. Metodologia. de pesquisa sobre crenças	110
2.8.3-. Conceito de crenças	113
2.8.4-. Características constituintes das crenças.....	114
2.8.5-. Fatores influenciadores na formação das crenças.....	117

CAPITULO 3 – ANALISE DOS DADOS

AS CRENÇAS SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PESQUISA.

3.1 -. Introdução.....	122
3.2 -. O contexto de aprendizagem nas duas instituições.....	123
3.3 -. Crença das turmas em geral.....	126
3.4 -. Análise das entrevistas e dos diários dialogados.....	142
3.4.1 -. Participantes de pesquisas da instituição A.....	143
3.4.2 -. Participantes de pesquisa da instituição B.....	143
3.5-. Crenças dos participantes da pesquisa sobre a aprendizagem de Língua	199
3.6-. Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas.....	203
3.6.1-. As estratégias de aprendizagem de línguas que os participantes da pesquisa utilizam	203
3.6.2-. As estratégias de aprendizagem de línguas que os participantes da pesquisa acreditam como eficazes.....	216

CAPITULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANEXOS:

- 1-. Carta solicitação de autorização para pesquisa (à direção)
- 2-. Carta solicitação de autorização para pesquisa (ao professor)
- 3-. Carta solicitação de autorização para pesquisa (ao aluno)
- 4-. Carta solicitação de informações sobre os cursos de Letras e de Direito da Instituição A
- 5-. Carta solicitação de informações sobre o curso de Letras da Instituição B via e-mail.
- 6-. Questionário aberto
- 7-. Questionário estruturado sobre estratégias de aprendizagem de línguas
- 8-. Questionário estruturado sobre crenças
- 9-. Entrevista
- 10-. Questionário BALLI traduzido
- 11-. Termo de abertura do diário dialogado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1	Professor da Instituição A da 1ª etapa de observação de sala de aula
A2	Professor da Instituição A da 2ª etapa de observação de sala de aula
B1	Professor da Instituição B da 1ª etapa de observação da sala de aula
B2	Professor da Instituição B da 2ª etapa de observação da sala de aula
B3	Professor da Instituição B da 2ª etapa de observação da sala de aula após divisão da turma
EAs	Estratégias de Aprendizagem
EALs	Estratégias de Aprendizagem de Línguas
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Instituição A	Instituição pública
Instituição B	Instituição particular
L-alvo	Língua Alvo
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

- (...) Fala interrompida em determinado ponto.
- .
- ... Pausa
- () Comentário nosso

LISTA DE QUADROS E ORGANOGRAMAS

QUADROS

1 - Características dos participantes da pesquisa.....	20
2 - Características comuns dos participantes selecionados para a pesquisa.....	21
3 - As publicações na área de estratégias de aprendizagem de línguas no Brasil.....	36
4 - Tabela comparativa de termos empregados por diferentes autores nas definições da pesquisa.....	45
5 - Terminologia utilizada para o conceito de estratégias.	49
6 - Características das estratégias de aprendizagem: quadro comparativo.....	56
7 - Fatores que influenciam o uso das EALs.....	106
8 - Perfil das turmas em geral.	127
9 - Resultado do Inventário SILL: EALs dos participantes da pesquisa.....	140
10- Resultado do Inventário BraBELT: crenças dos participantes da pesquisa.....	143
11 - Crença dos participantes da pesquisa sobre a aprendizagem de LI.....	203
12 - EALs que os participantes da pesquisa utilizam.....	211

ORGANOGRAMAS

1- Taxionomias.....	65
2- Relações entre os fatores, crenças e EALs.....	122
3- Taxionomia das EALs dos participantes da pesquisa.....	213

CAPÍTULO I – da pesquisa

*“Educador é um fundador de mundos,
mediador de esperanças, pastor de projetos”*

Ruben Alves

1.1-. INTRODUÇÃO

O mundo globalizado tem gerado exigências que provocam novas atitudes frente ao conhecimento e o surgimento de um profissional em constante busca. A educação formalizada que, por muitos anos, foi retratada como a detentora do saber e mola propulsora da transformação (papel que nem sempre conseguiu desempenhar com eficácia e eficiência) caminha com passos ainda incertos dentro das mudanças gigantes na era da comunicação. No Brasil, a educação ainda está muito presa ao papel de transmissora formal do saber e não consegue concretizar seu papel de formadora e/ou transformadora do cidadão.

O ensino de línguas estrangeiras tem também participado desta busca por um porto seguro. Sob abordagens várias de ensino/aprendizagem, o ensino de línguas estrangeiras enfrentou situações adversas que não permitiram uma aprendizagem satisfatória nem para o aprendiz nem para o professor, tão pouco para a sociedade.

Até os anos 60 o ensino de língua estrangeira era norteado pelo desejo de transmissão de conhecimentos. O professor era o veículo que levava ao aluno este conhecimento. O aluno o recebia e posteriormente devolvia-o ao professor, na maioria das vezes utilizando os mesmos vocábulos com os quais o conhecimento se apresentou a ele. O foco era no conteúdo. O objetivo era a leitura. O aprendiz conhecia a estrutura da língua e cultivava a habilidade da tradução.

Até a década de 70, as técnicas utilizadas pelo professor para levar o conhecimento ao aluno foram os destaques na educação. O professor passou a ter mais um papel: além de transmissor de conhecimentos também era instrutor. O desejo de comunicação passa a nortear os objetivos. O estudo da língua do Outro se realizava a partir

dela mesma, com o intuito de oportunizar ao aluno o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) em oposição à tradução. Mas o aluno ainda era visto como uma “tabula rasa”, mero expectador; receptor do conhecimento ainda induzido pelo professor que por sua vez está induzido por abordagens calcadas em modelos prontos de conversação.

Os anos 80 são marcados pela importância com que se revestiu o professor cabendo a ele o papel de maior responsável pelo processo de ensino/aprendizagem. O professor passa a ser, além de transmissor de conhecimentos e de instrutor, o coordenador e facilitador da aprendizagem. O aluno continuou passivo, a mercê da organização do fazer pedagógico ditado pelo professor, indiferente às necessidades individuais deste aprendiz.

A partir dos anos 90 as necessidades individuais dos alunos começam a ser analisadas e ele é tratado como cliente, portador de desejos oriundos do(s) contexto(s) que o circunda(m). O professor tem ainda o papel de transmissor de conhecimentos, de instrutor e facilitador da aprendizagem, mas, acima de tudo, ele é um vendedor do saber; aquele que busca compreender os interesses e necessidades dos alunos para analisar que produto do saber lhes convém e os melhores e/ou mais adequados meios para a condução deste conhecimento de forma tal que satisfaça os objetivos do cliente e do vendedor.

As abordagens várias que nortearam o ensino de línguas estrangeiras participaram também de um amadurecimento provocado pela busca por abordagens¹ que se fundamentam nas necessidades do aprendiz, sem, no entanto, colocar à margem a importância devida ao conteúdo e de como percorre o caminho até o aluno. Houve uma mudança de foco: de metodologias prescritivas para descrição e análise de abordagens e de atividade de ensino para o ensino interagindo com processos de aprendizagem. (Almeida Filho, 2005, p.67).

Hoje, as pesquisas apontam um novo papel para o professor: o de profissional reflexivo que trabalha concomitantemente com uma educação reflexiva².

¹ Ao conceituar e posicionar hierarquicamente abordagem, método e técnica na direção da pesquisa exploratória de fundo qualitativo, Almeida Filho (1993) in Almeida Filho (2005,p.16) conceitua abordagem “*como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento ou uma lida.*”, onde o “*objeto de abordar é o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua*”

² Essa “*orientação/perspectiva filosófica mais freqüentemente denominada reflexiva,[...] recebe “também outras denominações como investigativa, crítica ou composições desses termos*”.(Freitas et alii, 2002,p.48)

Segundo Abrahão (2005, p.29), no cenário educacional desta década, as propostas para formação pré-serviço e em serviço defendem as seguintes ações: “*integração das estratégias de treinamento e desenvolvimento para que se possam gerar mudanças comportamentais (Freeman, 1990; Woodward,1991); integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente de princípios que subjazem essas práticas (Ellis,1990); formação de professores reflexivos e críticos (Bartlett,1990; Nunan,1990; Cavalcanti e Moita Lopes,1991, Wallace,1991, Reis,1992; Almeida Filho et alii,1993); formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula (Bartlett,1990; Nunan,1990; Richards,1990; Cavalcanti e Moita Lopes,1991), envolvimento de professores em projetos de pesquisa-ação para que possam investigar sua sala de aula de forma orientada (Allwright e Bailey,1990; Nunan,1990; Widdowson,1990, Cavalcanti e Moita Lopes,1991), desenvolvimento de três competências explícitas no professor: lingüístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional*”. (Almeida Filho,1994)”.

O profissional da linguagem que tem um posicionamento reflexivo não é mero reprodutor de teorias, mas sim um crítico de sua própria prática e, através dela, teoriza sobre o processo de ensino/aprendizagem do qual é co-produtor. A esse respeito Almeida Filho (2005) comenta:

“A idéia elaborada por Schön (1983,1987) do profissional reflexivo levou a uma concepção teórica de formação de professores enquanto uma epistemologia da prática. Na Lingüística Aplicada expandiram-se desde o final da década de 80 as fusões com propostas da área da Educação para o ensino de línguas nomeadas de práticas reflexivas e colaborativas (Nunan,1992) e exploratórias (Alwright,1992)”.

A abordagem reflexiva de ensinar não só dispõe o conteúdo, o aluno e o professor em negociação no processo de ensino/aprendizagem como posiciona o professor como pesquisador de si e de sua prática pedagógica. Freitas (2002, p.48) confirma este pensamento ao afirmar que “*dentro dessa perspectiva de desenvolvimento e não mero treinamento, o professor é visto como um agente ativo e consciente da sua preparação para o processo de ensino-aprendizagem de línguas que precisa ser entendido em sua complexidade de forma holística e integrada*”.

É ainda de responsabilidade do próprio profissional da linguagem³ a auto-formação como professor reflexivo, pelas leituras, participação em congressos e especializações. As instituições formadoras buscam, de modo geral, preparar profissionais críticos e conhecedores de teorias, mas a prática reflexiva ainda não contempla o fazer pedagógico de todos os cursos de Letras.

[...] a aprendizagem por meio de observação continua sendo responsável pela perpetuação de modelos e um aspecto dificultador na formação pré-serviço. Acreditamos que isso ocorra pelo fato de as concepções prévias constituírem uma barreira para a mudança, quando o professor não traz ao nível da consciência, por meio da reflexão, essas concepções, e quando não reflete sobre as teorias e estratégias apresentadas e sobre a sua própria prática ao longo de sua formação”. (Vieira Abrahão, 2002:61).

Há uma tendência em pensar que a preparação do professor reflexivo nos cursos de Letras teria início nos estágios supervisionados, contato primeiro do aluno-professor com as salas de aula. Nestes momentos o aluno-professor leva sua bagagem teórica para a sua prática pedagógica e a avaliação do formador e a auto-avaliação do aluno-professor é quase sempre pautada pela preocupação em saber se o conhecimento chegou adequado a aquele grupo, se houve participação dos alunos; enfim, se o aluno-professor “deu uma boa aula”; ou seja, se foi um bom transmissor do conhecimento. E assim o processo cíclico de ensinar com base na observação continua mantendo um ensino sob abordagens onde “*conhecimentos técnicos e científicos se tornam obsoletos tão rapidamente que o conceito de educação definitiva deixa de ter sentido*”. (Mateus, 2002, p.3).

Contudo acreditamos que, para que um profissional reflita sobre o seu fazer pedagógico, é necessário que, antes, ele reflita sobre a própria aprendizagem; que a preparação para um fazer pedagógico reflexivo parta da reflexão do próprio aprender para, então, entender e refletir sobre o aprender do Outro. Assim, a preocupação em “o que ensinar e como ensinar” até então voltada para os elementos externos e para o Outro se volta para os elementos internos do aluno-professor nos momentos de sua aprendizagem. O auto-conhecimento sobre a própria aprendizagem torna-se um suporte para posterior reflexão sobre como o Outro aprende. A constatação de como a aprendizagem de língua estrangeira se realiza no próprio processo de ensino/aprendizagem, a consciência da existência de

³ Profissional da linguagem é o nome que Almeida Filho (1993) dá ao profissional que se gradua no curso de Letras.

estratégias de aprendizagem que eles se utilizam durante este processo, a percepção da eficácia e ineficácia destas estratégias e por fim o desenvolvimento da capacidade de monitoramento das estratégias de que faz uso na realização da própria aprendizagem pode ser um caminho para transformar o aluno-professor em um profissional reflexivo e conseqüentemente mais competente.

“As estratégias de aprendizagem são as chaves para uma maior autonomia e uma aprendizagem mais significativa. Apesar das estratégias serem usadas pelos alunos por eles mesmos, os professores representam um papel importante ao ajudarem alunos a desenvolverem e usarem estratégias de maneira mais eficazes” (Oxford,1990,p.6)

A literatura tem apresentado o bom aprendiz⁴ como aquele que é capaz de monitorar a própria aprendizagem (Wenden,1987; Stern,1975; Rubin, 1987; Paiva, 2005, entre outros). No entanto, este monitoramento nem sempre é externalizado e nominado de forma consciente pelo aprendiz e até mesmo pelo bom aprendiz. É tarefa do formador apresentar as estratégias já conhecidas pelas pesquisas e auxiliar o aluno a reconhecer as suas próprias e analisar a sua eficácia para si para que assim bons e não bons aprendizes se iniciem em uma formação acadêmica geradora de ações reflexivas.(Conceição,2004). O bom aprendiz não será necessariamente um bom profissional da linguagem se apenas é capaz de monitorar a própria aprendizagem sem ter a competência para explicitar para si e para o Outro os caminhos que percorre para aprender. O não-bom aprendiz pode tornar a própria aprendizagem melhor à medida que conhece e compreende as ações que se utilizam para aprender e, em conseqüência, entender o que o Outro faz para aprender. Gerar reflexão sobre as estratégias de aprendizagem no aluno-professor é prepará-lo para uma ação pedagógica reflexiva e autônoma. O professor já graduado precisa ser autônomo (independente) na realização do seu trabalho e ter segurança na tomada de decisões frente aos problemas emergentes. A consciência das estratégias de aprendizagem de língua no aluno-professor e das crenças relacionadas a estas poderia ser uma preparação acadêmica e gerar um aluno autônomo⁵ no aprender a aprender e embasar a autonomia no aprender a aprender do profissional da linguagem.

⁴ Os artigos pioneiros de Rubin (1987) e Stern (1975) sobre estratégias de aprendizagem desencadeiam pesquisas também sobre as condições para uma aprendizagem bem sucedida e apesar da literatura atual ter questionado o conceito de bom aprendiz e acrescentado elementos provenientes da interação dos agentes no contexto real de aprendizagem, ainda nos prendemos aqui a uma das características ressaltadas por estes pesquisadores do bom aprendiz como indivíduo que monitora o seu aprender.

⁵ Benson e Voller (1997) discutem a definição de autonomia e independência na aprendizagem de língua e enfatizam que “não há regras para conceitos tais como autonomia e independência no campo da Linguística

A abordagem renovada ou contemporânea que o mundo globalizado anseia deve formar um profissional autônomo, reflexivo e com alta auto-estima. Segundo Almeida Filho (2005, p.67)

“Os pressupostos que norteiam a abordagem de ensinar hoje são:

1. há grande complexidade nas ações de aprender e ensinar (e na relação entre elas)
2. os alunos têm culturas, estratégias e estilos diversos de aprender, e os professores culturas, estratégias e estilos próprios de ensinar
3. o aluno deve poder saber/julgar (os sentidos de como está aprendendo (para autonomizar-se no aprender a aprender)
4. os fatores afetivos são amplamente influentes na qualidade dos processos obtidos.”

É possível observar profissionais da linguagem recém formados ainda muito dependentes das teorias aprendidas (às vezes, pouco aprendidas) na instituição e de seus mestres. Professores de língua estrangeira, inseguros em relação à suas competências lingüística, teórica e profissional. Não conseguem avaliar o próprio trabalho e tão pouco o trabalho do Outro. Repetem um fazer pedagógico muito igual ao que foram submetidos na sua vida estudantil. Repetem, até mesmo, um fazer pedagógico que foi alvo de suas críticas negativas. Para que estes alunos-professores se tornem profissionais reflexivos e autônomos é preciso que os formadores possibilitem-lhes a auto-análise com foco nas estratégias de aprendizagem de que fazem ou não uso, e de suas crenças sobre a aprendizagem de língua estrangeira e sobre as estratégias de aprendizagem de língua estrangeira. Para ser capaz de entender a aprendizagem do Outro é importante estar no lugar do Outro e ver sob as crenças daquele como ocorre o processo de ensinar/aprender. (Block, 1997, p.351), conclui, ao analisar os papéis da sala de aula, que *“Quanto à aprendizagem de língua, penso que os professores fariam bem ao tentarem se colocar no lugar dos seus aprendizes na tentativa de melhor compreender a pressão, stress e obrigação que a aprendizagem de uma língua significa para eles.”*⁶

Aplicada” “...there is no cânon for concepts such as autonomy and independence in the field of applied linguistics”. Na nossa pesquisa utilizaremos o conceito de autonomia do aprendiz e do professor como capacidade de auto-observação e gerenciamento de soluções para os problemas emergentes em relação a aprendizagem e ensino de línguas respectivamente.

⁶ ”As regards language learning, I thought that teachers would do well to try to put themselves in their learners’ shoes in an attempt to better comprehend the pressure, stress and obligation which learning a language means to them” (Tradução nossa. Todas as citações usadas nesta pesquisa foram por nós traduzidas e aparecerão na forma original como nota de rodapé)

Fizemos aqui apenas um esboço sobre o ensino que se deseja na formação do profissional da linguagem e não pretendemos neste trabalho discutir todas as nuances e propostas para um ensino reflexivo, mas nos ater a noção-chave que o alimenta (gerador de um fazer pedagógico centrado na pesquisa de si mesmo e de suas ações pedagógicas que valoriza a interação e busca “*a qualidade da relação entre os agentes da aprendizagem e o ensino*”) (Almeida Filho, 2005, p.61) e sugerir que ela também possa nortear o ensino não só em Prática de Ensino, mas também nas disciplinas Língua Inglesa e LA no currículo das instituições que fundamenta a formação de um profissional autônomo e reflexivo. Para tal, nossa pesquisa se propõe a conhecer as estratégias e as crenças em estratégias de aprendizagem de língua dos alunos-professores de duas instituições.

No primeiro capítulo apresentamos as perguntas de pesquisa, justificando-as; o contexto em que este trabalho se realizou e a metodologia e os participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos uma visão diacrônica sobre as pesquisas em estratégias de aprendizagem de língua e sobre as crenças: os conceitos, tipos, metodologia de pesquisa, o ensino, suas características e os fatores que afetam seu uso. Apresentamos as crenças em estratégias de aprendizagem e enfatizamos, enfim, as suas relações de reciprocidade.

No terceiro capítulo fazemos a análise e triangulação dos dados obtidos através dos instrumentos vários utilizados na pesquisa.

1.2 – JUSTIFICATIVA

Durante o percurso como professora de LE (Inglês), ouvimos, por várias vezes, alunos tecerem dois comentários instigantes. Primeiro: “*Eu não sei como estudar inglês!*”; segundo: “*Meu professor não me passou de ano!*”. Frustração era o sentimento que emoldurava o rosto dos alunos no momento que expressavam ambas as sentenças acima. As frases traduziam inquietações geralmente provenientes de alunos adolescentes e adultos com dificuldades na aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira, doravante LE.

Houve momentos que, ao nos aproximarmos destes alunos em suas carteiras, vimos, por entre suas mãos - que buscavam ocultar anotações - transcrições fonéticas abaixo dos vocábulos recém aprendidos. Estas transcrições eram sinais particulares criados pelos alunos para reproduzirem os sons das palavras novas, e assim, serem capazes de se lembrar da pronúncia das mesmas posteriormente. Estes símbolos fonéticos individuais geralmente substituíam as letras originais das palavras, representantes gráficos de fonema(s) da Língua Inglesa, por outras letras do alfabeto da Língua Portuguesa que representavam os fonemas da LM. O resultado é que, na maioria das vezes, estes alunos lembravam-se da pronúncia dos vocábulos, mas faziam confusões ao utilizarem os mesmos na produção escrita, que, em alguns casos, fossilizavam-se.

Por baixo destas mesmas mãos – que buscavam ocultar anotações - pudemos notar, em outros momentos resultando em erros ortográficos, a tradução das palavras novas e antigas do mental armazém dos alunos. Enxergamos desenhos, exemplos em língua materna, em LE e em “Portuenglish” ilustrando o significado de vocábulos e frases recebidos pelos alunos oralmente ou através de material escrito.

Os alunos que afirmavam não saber estudar inglês possuíam e usavam estratégias de aprendizagem das quais se envergonhavam. Acreditavam que estas estratégias os conduziam a uma aprendizagem da LE, mas que não eram aprovadas pelo (a) professor (a). Como demonstravam dificuldade de aprendizagem, acreditavam que o jeito pelo qual buscavam aprender era errado e por isto ineficaz? Se as estratégias de aprendizagem são formas das quais os alunos se utilizam para melhor aprender, por que estes alunos que utilizavam suas estratégias individuais de aprendizagem não conseguiam um bom desempenho? Os bons alunos utilizavam estratégias semelhantes às utilizadas pelos alunos com dificuldade de aprendizagem? Qual o papel do (a) professor (a) em relação ao uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos? São questões que foram se instalando na nossa mente e sendo divididas com colegas que demonstravam ter as mesmas dúvidas.

E havia os alunos que colocavam a responsabilidade da aprendizagem toda no professor e atribuía a este o grande poder de sua retenção em uma série ou nível. De onde provém esta visão do aluno? É uma questão de maturidade, de comodismo ou simples fuga da própria responsabilidade com o estudo?

Tivemos a oportunidade de trabalhar na monitoria em Língua Inglesa no curso de Letras em uma Instituição de Ensino Superior Pública por um ano e iniciamos em uma Instituição de Ensino Superior Privada há cinco anos, como professora de Língua Inglesa no Curso de Letras e com Inglês Instrumental em cursos na área de informática, hotelaria e serviços executivos. Percebemos que as mesmas inquietações dos alunos do Ensino Fundamental e Médio e dos alunos de cursos particulares de ensino de Língua Inglesa perduravam nos alunos do 3º grau. Eles continuavam perguntando ”*Como estudar inglês?*” e “*Você vai me dar um ‘trabalhinho’ valendo ponto para eu não reprovar, né professora?*” No entanto, consideramos que as perguntas neste estágio de estudo tomam uma forma mais agravante, pois o adulto expõe menos claramente seus problemas de aprendizagem, e há nele uma inibição maior que provém do fator idade. Se nos adolescentes ou adultos iniciantes no estudo da LE a primeira questão era mais comum, no adulto do 3º grau, a segunda pergunta é mais constante e parece mais fácil esconder-se atrás de um “trabalhinho” muitas vezes feito por outrem que tomar nas mãos as rédeas da própria aprendizagem.

Acreditamos que o entendimento da existência de estratégias de aprendizagem de línguas e das crenças que subjazem ao seu uso poderiam transformar o quadro acima descrito e conscientizar o aluno de seu papel como coadjuvante no processo de aprender a Língua Inglesa. Sobre esta co-participação, Silva, K (2003, p.239) comenta

“... partindo-se do pressuposto de que, para haver aprendizado, é preciso cooperação de ambas as partes, tanto do aluno quanto do professor, julgamos que as crenças dos alunos também terão influência, tanto no processo de ensino-aprendizagem, como na maneira de estabelecerem os padrões sociais na sala de aula”.

1.3 – OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Através deste estudo buscamos identificar as estratégias de aprendizagem de língua que os participantes da pesquisa utilizam, suas crenças sobre aprendizagem de Língua Inglesa e sobre as estratégias de aprendizagem de língua e, então, verificar como estas crenças podem influenciar a sua aprendizagem de Língua Inglesa. Para alcançar nossos objetivos buscamos respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1-. Quais as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa?
- 2-. Quais as crenças dos participantes da pesquisa sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (Inglês)?
- 3-. Como as crenças dos participantes de pesquisa em estratégias de aprendizagem de línguas influenciam a sua aprendizagem de Língua Inglesa?

1.4 - METODOLOGIA

1.4.1- TIPO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa-interpretativista de base etnográfica que favorece a observação dos participantes da pesquisa em seu ambiente natural de aprendizagem: a sala de aula.

Barcelos (2005, p.164) enfatiza a adequação da pesquisa etnográfica com a investigação da *cultura de aprender línguas* que retrata “*eventos do ponto de vista dos ‘atores sociais’ envolvidos nesses eventos*”. A autora reporta-se ao pensamento de Watson Geggeo (1988) e explica que este tipo de pesquisa “*oferece uma perspectiva dinâmica pela análise de interações em contexto de ensino com riqueza de detalhes ajudando os professores a entender as expectativas de seus alunos sobre a vida de sala de aula e sobre os estilos apropriados de interação*”

A pesquisa de base etnográfica não só é indicada para a pesquisa das crenças como da investigação das estratégias de aprendizagem de línguas. Sobre este tipo de pesquisa, Teixeira da Silva (2004, p.60) comenta:

“Com suas raízes na tradição interpretativista, a pesquisa etnográfica focaliza o contexto social e procura interpretar os vários significados que os seres humanos, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstruem.”

E, ao citar Cavalcanti (1991), reafirma que a etnografia leva o pesquisador a

“compreender como o professor opera e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender”

1.4.2- CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de ensino superior de uma cidade do estado de Goiás que têm o papel de suprir - junto a outras instituições do Distrito Federal e de outras cidades também no estado de Goiás - o mercado de trabalho para profissionais em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A grade curricular dos cursos de Letras escolhidos é exclusivamente voltada para a formação de professores e geralmente não há discussão, do corpo discente e docente de ambas as instituições, sobre oferta de disciplinas que abram possibilidades outras, como, por exemplo, a atividade de revisor de texto. Contudo, muitos dos que se formam não abraçam a profissão de professor e trabalham em áreas diversas.

Como graduada em Letras (Português-Latin) pelo CEUB-DF e Letras (Português-Inglês) pela UEG-GO; eis-professora de LM e LI, durante nove anos, na Secretaria do Estado de Goiás; atual professora de LM e LI, por dezesseis anos na Secretaria do Distrito Federal e há cinco anos como professora de LI e Prática de Ensino em uma faculdade particular do Estado de Goiás, percebemos que, de fato, apesar das duas habilitações, os profissionais preparados nos cursos de Letras do DF e do Estado de Goiás que optam pela inserção no mercado de trabalho como professores suprem a necessidade, tanto da rede pública quanto da rede particular, de professores de LM. Há até mesmo uma grande procura para pouca oferta; por outro lado, em relação à língua Inglesa ocorre o oposto, uma grande oferta e pouca procura.

A grande maioria dos profissionais provenientes dos cursos de Letras não pretende dar aulas de Língua Inglesa. Dentre os principais motivos, podemos destacar os seguintes:

- 1- Não têm interesse em ministrar aulas de LI.
- 2- Não se sentem suficientemente preparados.

No primeiro caso, é uma questão de opção pessoal. São pessoas que preferiam estudar apenas LM e até podem sentir prazer em aprender LI, mas não o fazem com o intuito de ensiná-la ou até mesmo utilizá-la em qualquer ambiente profissional. Inseridos neste item estão também aqueles que estudam no curso de Letras das duas instituições que fizeram a pesquisa. Por não terem passado no vestibular para outra área ou por não terem condições financeiras de sustentar outro curso, existem alunos que fazem do curso de Letras um trampolim para um estudo futuro. O principal curso alvo é o de Direito. De acordo com dados fornecidos pelo diretor da instituição particular, em resposta a nossa solicitação (anexo 04), o curso de Direito é oferecido desde 2004. Nos quatro semestres há 12 alunos com graduação em Letras provenientes tanto de instituições particulares quanto públicas. As razões que levam estes alunos a optarem pelo curso de Letras podem ser assim analisadas.

O curso de Letras é oferecido gratuitamente na Instituição Pública da cidade e, na particular, o custo mensal é 38.57% menor em relação ao curso de Direito. A duração do curso de Letras na instituição pública é de 8 semestres e na particular, de 7 semestres. São 10 semestres no curso de Direito. Desde 2004, quando o curso de Direito teve início, até o 1º semestre de 2006, os vestibulares para Direito têm em média 1.8 por vaga. Em contrapartida, de acordo com os dados fornecidos pela Diretoria Geral- Núcleo de Seleção da instituição pública, em resposta a nossa solicitação (anexo 05), existem 40 vagas anuais para Letras na instituição pública com uma média de 7.48 candidatos por vagas nos três últimos vestibulares anuais. São 60 vagas semestrais para Letras na instituição privada com uma média de um candidato por vaga. Estes dados são indicativos de que o curso de Letras é mais viável para o aluno que dispõe de poucos recursos financeiros para graduar-se e de mais fácil acesso pela oferta maior de vagas, em relação ao curso de Direito, apesar da maior procura no curso de Letras da instituição pública.

No segundo caso, não há uma opção explícita por não ensinar LI. Há, sim uma incongruência em estudar em um curso que objetiva formar profissionais no ensino de língua Inglesa e que, no entanto, não consegue atender as expectativas do aluno - professor e, em consequência, do empregador, seja público ou particular.

Neste segundo caso, pode-se observar que a quase totalidade dos profissionais, nestas duas instituições, têm medo de assumir uma sala de aula de língua

inglesa: sentem-se despreparados. Os poucos que se sentem confortáveis e seguros como professores de LI geralmente trazem na bagagem a passagem por cursos livres de inglês. Alguns se aventuram nos concursos para professores de inglês na rede pública, mas não conseguem passar, pois lhes falta, de fato, a competência lingüística necessária nas provas escritas e principalmente nas orais. E ainda há aqueles que se tornam professores de inglês “por acidente”. Passam no concurso para professor de Língua Portuguesa e terminam por ensinar LM e LE, pois nem sempre há um professor concursado em LI na escola e, na distribuição de turmas, os formandos em Letras com mais tempo de serviço na escola tem legalmente prioridade na escolha de turmas e disciplinas. Assim, o que ocorre, muitas vezes, é que, para alguns professores, normalmente os que têm menos tempo de serviço, sobram as turmas de inglês e estes professores, mesmo cientes de sua insuficiente competência lingüística, assumem as turmas de inglês.

Uma situação comum é a presença de professores contratados na rede pública do Estado de Goiás, assumindo as vagas para professores de inglês, sem passar por prova escrita ou oral, e que justificam seu trabalho unicamente pela oferta de vagas sempre bem maior para LEM que para LM. As escolas particulares sempre tiveram professores de inglês cuja competência lingüística era atestada pelos cursos livres onde lecionavam ou, como alunos, obtiveram um certificado. Atualmente, o certificado do curso livre tem sido trocado pelo certificado do curso de Letras para atestar as competências dos professores, pois não há, nas escolas, um profissional com condições de avaliar o professor de LI que se candidata à vaga.

Parte destes profissionais no panorama acima descrito demonstra o desejo de adquirir competência lingüística satisfatória a sua profissão e buscam ou verbalizam o desejo de buscar esta competência nos cursos livres de inglês. Conseqüentemente, o atestado de competência lingüística do professor de LI, apesar do certificado de conclusão de profissional de Letras adquirido pelo professor, continua sendo a passagem pelos cursos livres de inglês.

As duas instituições têm em comum um projeto de ensino com propostas semelhantes e a utilização do mesmo material didático: o Interchange.

O projeto pedagógico do curso de Letras de ambas as instituições têm uma proposta de formar um profissional de Letras reflexivo-crítico comprometido com a própria

aprendizagem e com o processo ensino/aprendizagem dos futuros alunos de seus alunos; que objetiva o envolvimento no domínio da docência articulada à pesquisa. Ressaltam ainda a importância da reciclagem do professor formador. Ambas contam com os seguintes parâmetros teórico-metodológicos: a articulação entre a teoria e prática, interdisciplinaridade, pesquisa e extensão.

A instituição particular tem um projeto próprio com preocupação em preparar o profissional para aprender, intervir e transformar o conhecimento cultural histórico e social da comunidade que o circunda e de onde provêm seus alunos. Ela vê seu aluno como um aprendiz de professor que chega sem experiência na sala de aula.

A instituição pública tem um projeto que é oriundo das outras instituições públicas que, como ela, são pólos, unidades ligadas a uma universidade e sua preocupação é atender a comunidade do estado em que está inserida e ao Brasil de modo geral. Posiciona-se como instrumento de transformação sócio-econômica e preocupa-se em preparar um profissional adequado ao mercado em termos técnicos. Em algumas falas percebe-se que vê o seu aluno como profissional que já atua em sala.

Selecionamos um trecho do projeto de cada instituição que consideramos representativos como norteadores de pensamentos filosóficos de cada uma.

“Plantar a semente da investigação sobre as ações profissionais cotidianas é instituir nesses futuros professores o rico e contínuo processo de ação e reflexão-ação, induzindo-os a constituírem-se como apontam vários autores, como profissionais reflexivos, professores pesquisadores”

(Instituição Particular).

“Este principio [...] Fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento é uma construção social e que, os estudantes incorporam atributos cognitivos e lingüísticos, crenças práticas, expectativas, desejos e necessidades a partir de sua cultura. Os professores de Letras precisam estar conscientes, de que, a cultura em que vivem e os modos de pensar e de agir trazidos para a sala de aula, influenciam a maneira como eles percebem, estruturam e dão significado à sua experiência”

(Instituição Pública).

As duas instituições têm um projeto de Laboratório de Línguas. A particular tem salas amplas, mobiliadas com carteiras confortáveis, um kit multimídia móvel, aparelho de som e um laboratório exclusivo para o Curso de Letras, projetado para oferecer comodidade desde o formato e disposição dos móveis, carteiras, como a adequada iluminação e eliminação de ruídos. Este laboratório consta de 31 computadores constantemente revisados. Toda esta aparelhagem é nova. Mas as aulas de Língua Inglesa não são realizadas em salas exclusivas, somente as aulas para áudio-visual ocorrem no laboratório. As observações e filmagens aconteceram nas salas “normais” de aula que possuem um quadro negro e comportam bem em torno de 45 alunos. Possuem carteiras novas e confortáveis, uma pequena mesa para o professor, e não há nenhum cartaz nas paredes. A metodologia, segundo a documentação disponível, é a do “*New Interchange*”. O objetivo é o desenvolvimento das quatro habilidades onde o conhecimento deve ser ofertado para uma competência comunicativa e entendimento da estrutura de língua para lecioná-la. Especificamente objetivam oportunizar o uso do conhecimento adquirido e aquele que provém de experiências prévias.

A instituição pública tem duas salas exclusivas para as aulas de Língua Inglesa. Têm porte médio e abriga até 20 alunos. Cada sala possui uma TV e vídeo, mas dividem um aparelho de som. Esta aparelhagem já tem um bom tempo de uso. As cadeiras são comuns e não são novas. Há um quadro negro, uma pequena mesa para o professor e bastante cartazes em inglês na parede. Alguns eram provenientes de livrarias e outros eram resultados de criação dos alunos. Alguns destes últimos foram trocados durante o ano. O projeto sugere uma metodologia com “*abordagens interativas de ensino da segunda língua, que Priorizam, com sucesso e aprovação dos alunos, o ato de se usar a língua-alvo prioritariamente e não apenas analisá-la*”. O objetivo geral é a conscientização da importância da LI, da construção da cidadania e a preparação para “*lecionar LI com qualidade*”. Especificamente, objetivam o ensino das quatro habilidades e a instrumentação para a capacidade de análise e conclusão de textos argumentativos.

É interessante observar que tanto o projeto do Curso de Letras quanto o projeto do Laboratório de Línguas vêem os profissionais em pré-serviço como professores em potencial. Todos os projetos visualizam o profissional da linguagem como professor e a grande preocupação é que eles tenham um bom desempenho no momento da transmissão do conhecimento e esperam que reproduzam o próprio fazer pedagógico a que foram submetidos

ou que idealizam que seus alunos pudessem ter se submetido. Por exemplo, a instituição pública, ao tratar da relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos na estrutura curricular, comenta que:

“Os alunos do Curso de Letras aprendem “Línguas” para posteriormente, ensiná-las. Isso implica, por exemplo, que as aulas de Língua Materna e Língua Estrangeira, ministradas no curso de formação devem ser dadas na mesma orientação que se espera que os futuros professores trabalhem com os seus alunos. Os professores- formadores fazem a transcrição didática de sua disciplina, tal como, deve ocorrer nas aulas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Desta forma, os alunos vivenciam na Universidade, a mesma concepção de ensino-aprendizagem, que aplicarão em suas aulas”

Parece que esta colocação inibe a discussão, elemento gerador da reflexão-crítica tantas vezes ressaltada no projeto pedagógico desta instituição.

Os livros eram distribuídos nas instituições na seguinte seqüência:

LIVROS	INSTITUIÇÕES	
	PÚBLICA	PARTICULAR
Introductory	1º ano	
New Interchange 1	2º ano	1º/2º semestres
New Interchange 2	3º ano	3º/4º semestres
New Interchange 3	4º ano	5º semestre
Ausência de qualquer livro		6º/7º semestres

A pesquisadora, pós-negociação com os professores das instituições, optou por observar o 3º ano da instituição pública e o 3º semestre da instituição particular. Ambas as turmas utilizavam o mesmo livro, New Interchange 1, pois nenhuma das instituições conseguiu terminar o livro no ano anterior.

No decorrer da pesquisa as duas instituições fizeram alterações nas grades curriculares que entram em vigor em 2006. As turmas participantes da pesquisa seguiram na mesma grade curricular de quando ingressaram. A instituição particular decidiu abolir o uso do Interchange e da proposta do ensino de LI na grade curricular com o fim de desenvolver as

quatro habilidades e transferiu sua proposta para um horário fora da grade curricular, sem obrigatoriedade de participação dos alunos. O laboratório, que não presenciamos o uso, foi cedido para outro curso. A turma participante da pesquisa foi a última a utilizar-se do Interchange na grade curricular e ter suas aulas no laboratório com computadores.

1.4.3 – PARTICIPANTES DA PESQUISA

A coleta de dados deu-se em dois momentos. Na primeira etapa as turmas observadas pela pesquisadora constavam de 23 alunos na instituição pública e 61 na instituição privada. Professores e alunos receberam um questionário aberto. 21 alunos da instituição pública e 37 da instituição particular entregaram os questionários.

Ao final da primeira etapa de observação, a pesquisadora mostrou um dos momentos da filmagem da sala de aula e discutiu com os alunos sobre aprendizagem. Após este encontro, dois alunos se ofereceram para participarem da segunda etapa. Os outros participantes foram selecionados pela pesquisadora pela observação dos dados colhidos no questionário aberto. 10 participantes de pesquisa foram selecionados: 5 da instituição pública e 5 da instituição privada. Estes responderam a dois questionários fechados, a entrevistas, e elaboraram diários dialogados. Os novos professores receberam o questionário aberto.

Os participantes foram selecionados em decorrência de certas características que, segundo pesquisas anteriores, influenciam determinadas crenças:

- a faixa etária
- o sexo
- o bom e o não bom aprendiz
- o conhecimento de LI através de cursos livres
- o conhecimento de outra língua estrangeira
- estrutura familiar

O objetivo era selecionar participantes com características idênticas nas duas instituições. No entanto, foi possível apenas selecionar participantes que tinham, no mínimo, uma característica em comum. A observação do conhecimento em outra LE só foi possível na

instituição pública. Havia uma aluna na instituição privada com conhecimento avançado em Espanhol, mas não quis participar da pesquisa. Na instituição pública havia uma aluna com conceito excelente que não frequentou cursos livres e que demonstrou desejo de participar da pesquisa, mas seu consentimento foi tardio e não foi possível incluí-la.

Há, na sala, alunos que não frequentam cursos livres e que podem ser conceituados como regulares na aprendizagem em LI, mas não foram selecionados para o estudo de caso, pois todos os alunos da instituição pública que entregaram o questionário aberto haviam tido algum contato com o ensino de LI em cursos livres.

Os 10 participantes da pesquisa escolheram seu próprio nome fictício ao entregarem o questionário aberto. Eles apresentam as seguintes características:

Instituição pública

Paris – **Homem**. Solteiro. 29 anos. Não estudou outra LE. 4 semestres de LI em cursos livres. Conceito Regular em aprendizagem de LI.

Lena _ Mulher. Casada. **44 anos. Estudou Espanhol**. 5 semestres de LI em cursos livres. **Conceito Regular em aprendizagem em LI**.

Leny – Mulher. Casada. **30 anos. Estudou Libras. Dois meses de LI em cursos livres. Conceito fraco em aprendizagem em LI**.

Serena - Mulher. Solteira. **23 anos**. Não estudou outra LE. 10 semestres **de LI em cursos livres. Conceito excelente em aprendizagem em LI**.

April -. Mulher. **Casada**. 22 anos. Não estudou outra LE. 5 semestres de LI em cursos livres. **Conceito excelente em aprendizagem em LI**.

Instituição privada

- Hand – **Homem**. Casado. 45 anos. Não estudou outra LE. 1 mês de LI em cursos livres. **Conceito fraco em aprendizagem de LI**
- Lelê - Mulher. Casada. **42 anos**. Não estudou outra LE. Não estudou LI em cursos livres. Conceito Regular em aprendizagem de LI.
- Mary – Mulher. Casada. **32 anos**. Não estudou outra LE. Não estudou LI em cursos livres. **Conceito Regular em aprendizagem de LI.**
- Neguinha - Mulher casada **26 anos**. Não estudou outra LE. **Um semestre de LI em cursos livres. Conceito regular em aprendizagem de LI.**
- Tati – Mulher. Solteira. **18 anos**. Não estudou outra LE. **8 semestres de LI cursos livres. Conceito excelente em aprendizagem de LI.**

As características em negrito são as que chamaram a atenção da pesquisadora e houve o interesse de ter participantes com características contrastantes e semelhantes. Para uma melhor visualização reorganizamos estas características em dois quadros. No quadro 01 mostramos os participantes, as instituições a que pertencem e suas respectivas características; e no quadro 02 ressaltamos as características que são comuns nos participantes das duas instituições.

Com exceção da frequência em aulas de LI em cursos livres, todas as características representadas no quadro 01 têm pelo menos um representante em cada instituição que é apontada no quadro 02.

Quadro 01

Características dos participantes da pesquisa

Características		Instituições	
Sexo	Homem	Particular	Pública
		Hand	Paris
	Mulher	Neguinha e Mary	Serena e April
		Lelê e Tati	Lena e Leny
Idade	18 a 25	Tati	April e Serena
	25 a 30	Neguinha	Leny
	30 a 40	Mary	Paris
	40 a 50	Hand e Lelê	Lena
Conceito de aprendizagem	Excelente	Tati	April e Serena
	Regular	Neguinha, Lelê e Mary	Lena e Paris
	Fraco	Hand	Leny
Cursos livres	Não fez	Mary e Lelê	--
	Básico	--	Lena e Paris
	Avançado	Tati	Serena e April
	Pouco contato	Hand e Neguinha	Leny
Conhecimento de outra LE	Libra	--	Leny
	Espanhol	--	Lena
Situação familiar	Casados c/ filhos	Lelê, Hand e Mary	Lena
	Casados s/filhos	Neguinha	April e Leny
	Solteiros	Tati	Paris e Serena

Quadro 02

Características comuns dos participantes selecionados para a pesquisa

Instituições		Características
Pública	Particular	
Paris	Hand	Homem
		Não possui conhecimento em outra LE
Lena	Lelê	Mulher
		Idade entre 40 e 50
		Casada com filhos
		Aprendizagem regular
Leny	Neguinha	Mulher
		Idade entre 25 e 30
		Casada sem filhos
		Pouco contato com cursos livres
Leny	Mary	Mulher
		Idade entre 30 e 40
		Casada sem filhos
Serena	Tati	Mulher
		Idade entre 18 e 25
		Aprendizagem excelente
		LI em cursos livres por mais de 5 anos
		Solteira
April	Tati	Mulher
		Aprendizagem excelente
		Idade entre 18 e 25

1.4.4 – INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa foi feita com vários instrumentos, questionários abertos e questionários estruturados; entrevistas, revisitação vicária, diários de campo e diários dialogados.

1.4.4.1 – QUESTIONÁRIOS

Dentre os instrumentos de pesquisa, o questionário tem uma validade questionável, pois o ato de escrever é um processo de elaboração mental onde o resultado são idéias que percorreram filtros diversos. Portanto, várias questões abordadas nos questionários serão novamente apresentadas nas entrevistas e nos diários dialogados.

Utilizamos dois tipos de questionário: um aberto e outro estruturado. Consideramos que o uso apenas do questionário estruturado poderia levar o participante da pesquisa a um resultado induzido.

1.4.4.1.1 – QUESTIONÁRIOS ABERTOS

Os questionários abertos foram elaborados com base em leituras sobre Crenças e Estratégias de Aprendizagem. Algumas perguntas foram retiradas de Silva, K. (2005) e Ortiz Alvarez (2007, no prelo) com o objetivo de obter uma visão geral da mundivivência⁷ dos alunos e selecionar, a partir deste instrumento, os alunos para estudos (anexo 06).

1.4.4.1.2 – QUESTIONÁRIOS ESTRUTURADOS

Optamos por dois questionários estruturados. O primeiro buscou evidenciar as estratégias de aprendizagem de línguas que os participantes da pesquisa acreditavam usar. Este questionário foi uma adaptação do SILL (Strategy Inventory for Language Learning) de

⁷ Usamos o termo mundivivência para indicar a bagagem adquirida pelo aprendiz em todos os aspectos de sua vida, familiar, social, educacional, no trabalho, etc. e que se reflete na sua maneira de pensar e agir. É uma tradução para o “background” a que a pesquisadora teve acesso oral durante as suas aulas na graduação.

Oxford (1990), traduzido e adaptado por Paiva (1996) (anexo 07). Para crenças, foi utilizado o Inventário BraBELT, de Almeida Filho e Silva, K (2004) com tradução nossa.(anexo 08).

1.4.5 – PROCEDIMENTOS

Obtivemos permissão por escrito da direção das duas instituições (anexo 01) e recebemos da coordenação das mesmas: Projeto Pedagógico da Instituição, Projeto Laboratório de Línguas, grade curricular e Plano de Ensino das Turmas com suas respectivas ementas.

O segundo passo foi o contato com os professores das instituições e a análise de quais professores e respectivas turmas poderiam participar da pesquisa. Após negociação com os professores, foram selecionadas uma turma do 3º ano da instituição pública e outra do 3º semestre da instituição particular. Os professores aceitaram participar, e expressaram por escrito sua aceitação na pesquisa. (anexo 02).

As aulas eram ministradas uma vez por semana com duração de três horas e meia em cada encontro. Quando nos apresentamos pela primeira vez na sala, conversamos com os alunos sobre a pesquisa e entregamos o convite por escrito para saber se aceitavam serem observados, filmados, entrevistados e gravados. (anexo 03). Foram entregues questionários abertos a todos os alunos. Apenas parte dos questionários retornou e foram então utilizados como base para a seleção dos alunos para o estudo.

Assistimos e filmamos e fizemos anotações nas aulas durante o 1º Bimestre de 2005. O término desta etapa culminou com a avaliação bimestral. No segundo semestre, levamos parte das filmagens para sala e mostramos aos alunos. Nesta ocasião comentamos da necessidade dos participantes passarem para a segunda etapa da pesquisa. Um aluno em cada instituição ofereceu-se voluntariamente. Um aspecto interessante a ser ressaltado foi o efeito positivo que a visão de si mesmo proporcionou aos alunos.

Selecionamos os outros oito participantes. Estes submeteram-se a entrevistas gravadas, previamente agendadas, que ocorreram em ambientes agradáveis (anexo 09). A maioria das entrevistas foi feita nas residências ou no trabalho dos participantes, com o intuito

de estar em um ambiente agradável, com horário sugerido pelos participantes para que a pressa não prejudicasse os resultados.

Os participantes responderam a dois questionários estruturados que buscavam conhecer suas crenças e estratégias de aprendizagem em LE.

A segunda etapa teve início no 1º Bimestre do ano de 2006. Assistimos às aulas e desenvolvemos a pesquisa através de diários dialogados.. Nas conversas que permearam o diário dialogado foram feitas perguntas adaptadas do Inventário BALLI (anexo 10) sobre crenças e perguntas que induziam a busca da reflexão do aluno, pós-aula, das estratégias que acreditou usar nas atividades propostas em cada aula.

Durante as observações da sala de aula, não solicitamos aos professores nenhuma mudança nos seus projetos de aula. As estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas pelos alunos em sala são difíceis de serem percebidas, pois existem estratégias observáveis e não-observáveis que ocorrem mentalmente. Usamos o diário dialogado também para suprir esta dificuldade e preferimos observar os participantes da pesquisa no seu ambiente natural em vez de provocar uma situação laboratorial, com dez participantes confinados a horários e tarefas propostos, o que poderia provocar uma indução de resultados sob uma situação de stress em ambiente não natural.

No próximo capítulo apresentaremos os estudos sobre estratégias de aprendizagem de línguas e sobre crenças.

CAPÍTULO II – Estado de Arte

“O aprendiz de língua bem sucedido é essencialmente o aluno que construiu um método de auto-ensino bem sucedido”

Politzer (1965)

As Estratégias de Aprendizagem de Línguas

2.1-. UMA VISÃO PANORÂMICA

Nas últimas três décadas as pesquisas sobre aprendizagem de línguas têm direcionado seu foco de interesse no aprendiz e nos processos de aprendizagem. A ênfase que perdurou nas décadas de 60 e 70 que atribuía o sucesso da aprendizagem às abordagens e/ou métodos e que posicionava o professor ora como instrutor ora como mero transmissor de conhecimentos cedeu lugar a uma abordagem comunicativa onde a aprendizagem é vista como resultado das inter-relações, das negociações do insumo, dos papéis adotados pelos professores e pelos alunos. No cenário da aprendizagem o aluno tem o papel principal. A atuação no palco é seu destino. Atrás das cortinas estão todos os que contribuíram para a teatralização da história - a aula: o diretor-professor, o escritor-material didático, o roteirista - os métodos, os recursos didáticos do cenário. Se cada um destes elementos, humanos ou físicos, não fizer a sua parte, não estiverem lá no momento certo, talvez os aplausos não venham efusivamente; se o ator esquecer a sua fala, talvez a platéia se cale e não se ouça o “bravo!!!”. Como uma peça de teatro, onde cada pessoa e cada objeto têm a sua importância, na aprendizagem a responsabilidade para se ouvir o bravo de uma platéia em pé, está não só nas mãos dos dirigentes da escola, do governo, dos materiais didáticos, das abordagens dos professores mas também está nas mãos dos alunos: das abordagens de aprender dos alunos.

Houve sempre, e principalmente na década de 70, (Almeida Filho, 2005; Littlewood,1999; Rubin,1987; Wenden,1987,etc.) a preocupação em preparar melhor os professores profissionalmente. A idéia do bom profissional sempre foi a daquele que sabe “passar” bem os conteúdos. A didática se preocupava em otimizar o jeito do professor levar o

conteúdo para o aluno e como este chegava a seu destino mas não havia a preocupação de como o conteúdo era desembarcado. Hoje, a percepção que resultou das pesquisas aponta o aprendiz como co-responsável no processo de aprender.

“Tem se tornado mais claro que muito da responsabilidade pelo sucesso na aprendizagem de língua cabe aos aprendizes individualmente e a habilidade deles de absorver completa vantagem das oportunidades de aprender” (Oxford, 1990)⁸

O professor, que para nós tem o papel de diretor geral nesta peça que envolve o tema aprendizagem, é ator principal para Littlewood, 1999:01, ao afirmar que “*Ensinar significa, acima de tudo, reagir ao estímulo e instruções providas pelo ator principal na sala: o professor*”⁹ enumera os fatores que influenciaram esta atenção aos outros participantes que atuam na peça “Ensino/aprendizagem”:

1-. Há uma tendência na esfera da educação de centrar-se no aluno e perceber que cada pessoa é responsável por sua própria aprendizagem e que há um envolvimento da sua própria personalidade no processo educacional;

2-. No ensino de língua, métodos e técnicas têm freqüentemente falhado ao produzir aprendizagem efetiva, apesar de terem sido teorizados e para descobrir o porquê deve-se estudar o aprendiz;

3-. Os aprendizes são diferentes uns dos outros e suas características particulares afetam como eles atuam na sala de aula, pois “*não são simplesmente argila, motivações e estilos de aprendizagem*”;¹⁰

4-. O papel ativo que os aprendizes têm no desenvolvimento de suas linguagens tem sido enfatizado nos estudos de aquisição da língua materna., mas também levado a um trabalho semelhante na aprendizagem de L2 e de LE.

⁸ “It has become clearer that much of the responsibility for success at language learning rests with individual learners and with their ability to take full advantage of opportunities to learn”

⁹ “To learn means, above all, to react to stimuli and instructions provided by the main actor in the classroom: the teachers”

¹⁰ “They are not simply softclay, waiting to be shaped by the teacher, but have their own personalities, motivations and learning styles”

De fato, o reconhecimento da existência das estratégias de aprendizagem e todas as pesquisas que surgiram desde então, sob este olhar preocupado em como o aluno aprende, teve seu começo com o interesse em saber o que ocorre com os alunos que detêm uma aprendizagem considerada eficaz. (Stern, 1996)¹¹. Estes primeiros estudos sobre os bem sucedidos aprendizes de língua transformaram-se em uma área da pesquisa denominada “Good Language Learners” ou “GLLs” que teve um papel importante no desenvolvimento das pesquisas sobre as Estratégias de Aprendizagem de Línguas tanto no contexto de aprendizagem de L2 como de LE.¹², e que será detalhada ainda neste capítulo.

Atualmente, as pesquisas na Lingüística Aplicada têm se firmado em torno do aprendiz de língua estrangeira e as estratégias de aprendizagem de línguas são temas freqüentes nestes estudos. As pesquisas sobre estratégias de aprendizagem também estão presentes nas áreas da Lingüística, da Educação e da Psicologia. A utilização adequada de estratégias de aprendizagem é apontada por alguns estudiosos como uma forma importante de ajuda aos alunos no que diz respeito ao controle e à reflexão sobre seu próprio processo de aprender. (Pressley & Levin,1983; Santos,1997; Santos & Santos,2002 apud Santos,2006 e Brown,1997). É também de grande auxílio aos professores que, conhecendo a abordagem de aprender dos alunos, podem adequar e melhorar sua abordagem de ensinar. Os pesquisadores já não mais buscam afirmar a existência das Estratégias de Aprendizagem de Línguas, mas reconhecê-las – as já catalogadas dentro das tipologias conhecidas e as que podem surgir nos diversos contextos de aprendizagem - (Oxford,1990) nas quatro habilidades dos aprendizes e na relação com outros fatores que interferem na aprendizagem como, por exemplo, os estilos de aprendizagem (Reid, 1998; Cook,1994; Nunan,1996; Spolsky,1992; Nam e Oxford ,1998; Oxford e Ehrman,1995; Oxford,1990 e 2003); as tarefas (Cohen,2003a); a motivação (Gardner e Lambert,1972; Gardner,1985; Crookes e Schmidt,1991; Dörnyei,1994 e 2001; Gardner e Tremblay,1994; Oxford,1996 apud Oxford,2003), a inteligência, a aptidão

¹¹ A eficácia na aprendizagem de línguas é geralmente atribuída à proficiência, que é, muitas vezes confundida com um bom desempenho na habilidade oral na L-alvo .O termo “eficaz” é usado como sinônimo de bem sucedido e bom aprendiz, em oposição ao aprendiz pouco eficaz, mal sucedido e “mal” aprendiz.

¹² Aprender uma língua que é veículo principal na comunicação do dia-a-dia; que é geralmente essencial para a sobrevivência, sob input abundante e uma motivação tipicamente forte para aprendê-la e dela fazer uso diário; é aprendê-la como uma segunda língua (L2). Aprender uma língua no país onde esta não é o veículo primeiro para a interação diária; que geralmente não é necessária para a sobrevivência, sob um limitado input e uma motivação frequentemente variável para sua aprendizagem; é aprendê-la como língua estrangeira (LE) (Oxford, 2003 p.272).

(Cook,1994), a atitude (Wenden,1998; Stern,1996), a ansiedade (Costa e Boruchovitch,2004), a idade (Cohen,1998; Cook,1994; Lightbown,2003; Oxford e Ehrman,1995; Stern,1996) a LM (Bialystok,1985; Macnamara,1973. Clark, 1973 e Bowerman, 1982), os níveis de proficiência (O'Malley et al,1985), a biografia (Nunan e Lamb,1996), as crenças (Barcelos,2001,2004; Conceição,2004) e na eficácia ou não de treinamentos(Oxford e Crookall, 1989)

Para Chamot (2004), a área de pesquisa básica na aquisição de L2 tem se preocupado com a identificação e descrição das estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendizes de língua correlacionando-as com outras variáveis do aprendiz como nível de proficiência, idade, sexo, motivação e outros e cita como pesquisadores atuais destas áreas: Chamot e El Dinary,1999; El-Dib, 2004; Green e Oxford,1995; Oxford e Burry-Stock,1995. Acrescenta que outra pesquisa atual é a investigação do efeito da tarefa em si na seleção e uso das estratégias de aprendizagem, incluindo a influência da L-alvo. E a pesquisa aplicada nas estratégias de aprendizagem de língua investiga a possibilidade de ajudar alunos a se tornarem aprendizes de língua mais eficazes através do ensino de estratégias de aprendizagem que estudos descritivos têm identificado como características do bom aprendiz de língua como as de Rubin, 1975; 1982 e Stern, 1975.

Há uma preponderância da pesquisa descritiva pois os pesquisadores têm procurado descobrir que estratégias são relatadas pelos aprendizes de diferentes línguas. Os tópicos que surgem deste corpo de pesquisa são: identificação dos processos de estratégias de aprendizagem, terminologia e classificação de estratégias, os efeitos das características no uso de estratégia e os efeitos da cultura e contexto no uso da estratégia. A pesquisa de intervenção em estratégia é menos ampla e tem sugerido tópicos importantes relacionados à instrução tais como: instrução de estratégia explícita e integrada, instrução de língua, transferência de estratégias para novas tarefas e modelos para instrução de estratégia de língua.¹³

¹³ Utilizaremos, a partir de agora, as siglas “EAs” para Estratégias de Aprendizagem e “EALs” para as Estratégias de Aprendizagem de Línguas, como áreas definidas de pesquisa em Linguística Aplicada.

2.2-. A HISTÓRIA DAS PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

2.2.1-. NO EXTERIOR

Nos anos **70**, no cenário do ensino de línguas, havia uma preocupação com as estratégias de ensinar do professor sempre norteado pelas metodologias tantas que circulavam nesta década. Em meio a este ambiente, germina a consciência das estratégias de aprendizagem do aluno e o foco das preocupações começa, lentamente, a direcionar-se para “*as características do aprendiz e suas possíveis influências no processo de adquirir a L2*” (Wenden,1987 in Wenden e Rubin,1987). Os pesquisadores desta época contribuíram para o entendimento da aprendizagem de línguas pela identificação de estratégias que contribuem diretamente (estratégias cognitivas) e indiretamente (estratégias de comunicação e sociais) na aprendizagem. (Rubin, 1987 in Wenden e Rubin, 1987). Contudo, Wenden(op.cit,p.19) encontrou vestígios de EALs em **1966**, na primeira publicação de **Aaron Carton (1966)** intitulada “*The Method of Inference in Foreign Language Study*”. Carton observou que os aprendizes variam nas tendências de fazer inferência e nas suas habilidades de torná-las válidas, racionais e razoáveis; também variam em relação à tolerância e ao risco na habilidade de fazer inferência. Em **1971**, Carton promove uma discussão detalhada da inferência como estratégia usada pelos aprendizes de L2. A inferência é classificada de acordo com as pistas: intra-lingual, inter-lingual e extra-lingual. Para Carton, aprendizagem de línguas é um tipo de problema que requer solução, é um processo no qual o aluno pode trazer sua experiência e conhecimentos prévios que poderão auxiliá-lo no processamento da língua. Em **1971**, seguindo as idéias de Carton e a teoria da aprendizagem, **Rubin (1971)** pesquisou as estratégias de aprendizagem dos aprendizes bem sucedidos com o intuito de identificá-las e torná-las disponíveis para auxiliar os aprendizes menos sucedidos.

Em **1972**, **Gardner e Lambert** pesquisaram sobre atitude e motivação enfatizando que ambos são fatores afetivos importantes.

Em **1973**, **Kennedy, Macnamara e Richards** (in **Oller e Richards,1973**) também ressaltaram a importância das habilidades cognitivas dos aprendizes. No mesmo ano,

Carton examinou as características dos aprendizes, as habilidades que constituíam a aptidão para as línguas estrangeiras retomando o estudo em **1981**.

Em **1975**, **Rubin** inclui algumas variáveis no seu estudo sobre as estratégias dos “bons aprendizes”. São elas: características psicológicas dos aprendizes, como a disposição para arriscar-se, a tolerância para ambigüidade e imprecisão, e o não incômodo de parecer tolo; as estratégias de comunicação do aprendiz, o uso de circunlocução e gestos; estratégias sociais do aprendiz, buscar oportunidades de uso da língua e estratégias cognitivas do aprendiz como adivinhar, inferir, praticar, prestar atenção à forma pela análise, categorização e sintetização, e monitoramento exibidos e usados pelos auto-definidos bons aprendizes de língua. Também em **1975**, **Stern** apresenta uma lista de dez estratégias necessárias para atingir a aprendizagem na L2. Neste mesmo ano, fica pronta a dissertação de **Wesche (1975)** que encontra muitas das estratégias listadas por Rubin e Stern ao estudar comportamentos de aprendizagem de línguas em alunos adultos e bem sucedidos no Serviço Civil Canadense. **Taylor, (1975)** assim como **Richards, (1975)** através de estudos sobre a interlíngua, apresentaram estratégias universais de processamento de língua, como a super-generalização, a transferência e a simplificação.

Em **1976**, **Genesee** questionou se a inteligência facilitava a aprendizagem de L2. **Wong-Fillmore (1976)** identificou estratégias sociais usadas por aprendizes bem sucedidos e mostrou uma evidência forte da ligação entre as estratégias que contribuem indiretamente (estratégias sociais e de comunicação) e as que contribuem diretamente para a aprendizagem (inferência através do que já é conhecido e armazenamento pelas associações e pelo contexto). **Schumann (1976)** chamou atenção para fatores sociais que determinavam a extensão na qual um grupo de não-nativos se mantinha distante socialmente da cultura do grupo da L-alvo

Em **1977**, **Hosenfeld** relata estratégias de leitura de aprendizes bem e não-bem sucedidos em L2 ao usar a introspecção do tipo “pensar em voz alta”. Percebeu nos aprendizes bem sucedidos a estratégia de adivinhar pelo contexto com base no processo de indução racional e a estratégia metacognitiva em que o aluno avalia pensando através do acesso a lógica da adivinhação. Neste mesmo ano e em 1981, **Tarone (1977)** identificou as estratégias de comunicação de aprendizes de L2 que os aprendizes usavam para manter a conversação, como a invenção de palavras, a mímica, o circunlóquio, a busca por ajuda,

aproximação, silêncio ou hesitação, repetição da pergunta, aproximação da mensagem do falante, e explicitação da indicação da compreensão.

Em **1978**, **Naiman et al** observaram os traços de personalidade, os estilos cognitivos e as estratégias que eram críticas para o processo de aprendizagem dos alunos bem sucedidos. Analisou a lista de estratégias de Stern, de 1975, modificou-a e apresentou cinco estratégias gerais relacionadas com técnicas. De acordo com esta lista, os bons aprendizes de língua envolvem-se ativamente no processo de aprendizagem buscando ambientes de aprendizagem que preferem e os exploram; desenvolvem uma consciência da língua como um sistema e como um meio de comunicação e interação; aceitam e enfrentam as exigências afetivas de L2; estendem e revisam o sistema da L2 pela inferência e monitoramento. **Hosenfeld (1978)** sugere uma “mini teoria de L2” e relata sobre as crenças de alunos, como eles se desenvolvem, como são influenciados pelos professores e pelos livros texto e como agem.

Em **1979**, **Wesche** apresentou um artigo, resumo de suas pesquisas de 1975, que orientou positivamente as pesquisas posteriores. Ela percebeu que havia uma gama diversa e quantidade de comportamentos de aprendizagem dos alunos que se desenvolviam mais rapidamente e que, muitos destes comportamentos, ocorriam simultaneamente sugerindo que eram complexos e não específicos que caracterizavam diferentes tipos de aprendizes. No mesmo ano, **Bialystok (1979)** mostrou os efeitos do uso de duas estratégias funcionais (inferência e prática funcional) e duas estratégias formais (monitoramento e prática formal). As estratégias de prática funcional têm o foco no uso da língua e as de prática formal, na forma da língua. O uso das quatro estratégias teve efeitos positivos na realização de certos tipos de testes, e somente as estratégias funcionais modificaram significativamente o desempenho em todas as tarefas. **Hosenfeld (1979)** relata uma das primeiras tentativas de treino dos aprendizes no uso de estratégias, neste caso, estratégias de leitura eficientes.

Nos anos **80**, já existe um corpo de pesquisas substancial sobre os processos que envolvem os pensamentos e ações dos alunos enquanto aprendem uma L2 e LE. Contudo, segundo O'Malley e Chamot (1996, p.02), até 1981 não havia uma teoria que orientasse os estudos sobre as EALs. A pesquisa surgira até então seguindo dois caminhos que não dialogavam entre si: de um lado um estudo com metodologia descritiva que apresentava as EALs usadas pelos aprendizes de L2 eficientes e por outro lado, um estudo de base experimental na área da Psicologia que objetivava o treino de aprendizes para adquirirem

estratégias. O elo que as ligava era o interesse nos processos mentais de *experts* comparados com os principiantes e a falta de uma teoria que descrevesse o que eram as estratégias e como influenciavam a aprendizagem. A interação entre uma teoria cognitiva e as estratégias de aprendizagem surgiu com pesquisadores tais como **Gardner (1986)**, **Rabinowitz e Chi (1987)** e **Mayer, (1988)**. Nesta década, há então uma preocupação com a definição e descrição das EALs, das estratégias metacognitivas e da consciência do aprendiz em saber como ele aprende. Surgem várias taxionomias e uma variedade de conceitos e terminologias, que torna difícil, em muitos casos, comparar as estratégias já relatadas de um estudo com um outro. Iniciam-se treinamentos mas seus efeitos ainda não estão claros.

Em **1980**, **Cohen e Aphem (1980)** identificaram onze estratégias de associações mnemônicas na retenção de vocabulário e, em **1981**, perceberam que os aprendizes tentaram memorizar na maior parte do tempo e que algumas estratégias facilitarem a retenção de vocabulário e outras não as, que classificaram como pobres: técnicas pobres de memorização; estratégias de inferência indutiva pobres e raciocínio dedutivo pobre. **Hansen e Stanfield (1981)** questionam a influência dos estilos cognitivos “field dependent” e “field independent”¹⁴ nas realizações de LE. A pesquisa de ambos, no mesmo tema, ocorre também em 1983 e a de Hansen em 1984.

Em **1982**, **Wesche, Edwards e Wells** pesquisam a relação entre a inteligência e a aptidão para estudar uma LE. **Wenden (1982)** deu uma importante contribuição para a pesquisa na área de EALs: a estratégia metacognitiva na aprendizagem de L2, ou seja, o que os aprendizes sabem sobre a sua aprendizagem de L2 (conhecimento metacognitivo) e como eles planejam este conhecimento (um processo que regula). Wenden identificou cinco áreas de conhecimento metacognitivo: a língua; a proficiência do aluno; o resultado das tentativas de aprendizagem dos alunos; o papel dos alunos no processo de aprendizagem de línguas e a melhor forma de abordar uma tarefa de aprendizagem. **Brown e Palinscar (1982)** também classificaram as estratégias gerais de aprendizagem em cognitivas e metacognitivas ressaltando o envolvimento do pensamento no processo de aprender, na elaboração do planejamento e no monitoramento da aprendizagem quando esta ocorrendo.

¹⁴ Almeida Filho e Schmitz, 1998:183, traduzem os termos, respectivamente, como “dependência de campo” e “independência de campo”

Em **1983**, **Faerch e Kasper** analisaram a língua do aprendiz e trouxeram informações sobre as estratégias que os aprendizes usam quando enfrentam uma falha entre a necessidade de comunicar-se e o repertório lingüístico. **O'Malley, Russo e Chamot (1983)** pesquisaram o uso de estratégias não só na aquisição e aprendizagem de LE como também de LM.

Em **1985**, **Reid** questiona sobre o estilo de aprender de falantes não-nativos de Inglês; se eles preferem modalidades visuais, auditivas, cinestésicas ou táteis; se preferem aprender sozinhos ou em grupos. **Politzer e McGroarty (1985)** compararam o uso de estratégia de auto-relato para o desenvolvimento da competência lingüístico comunicativa e os seus resultados sugerem pesquisas futuras nas seguintes áreas: 1)- Complementando as idéias de Wesche de 1979, sugerem que bons comportamentos podem ser diferencialmente apropriados para vários tipos de habilidades; 2)-. Questionam a validade universal das boas estratégias e sugerem que comportamentos devem ser culturalmente específicos; 3)-. recomendam prudência ao afirmar que os comportamentos sempre ajudam, pois, para eles, os comportamentos podem ser bons ou maus dependendo do nível de proficiência e freqüência de uso. Os autores recomendam uma pesquisa que verifique se o aprendiz torna-se mais ou menos eficaz com a freqüência de um dado comportamento.

Em **1987**, **Rubin** identifica três tipos de estratégias que contribuem direta e indiretamente para a aprendizagem de línguas: estratégias de aprendizagem, estratégias de comunicação e estratégias sociais. Percebe que as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em cognitivas e metacognitivas. **Wenden (1987)** apresenta o aprendiz, do ponto de vista dele mesmo, para explicar o que ele faz para aprender e como gerencia a própria aprendizagem, ressaltando assim o aspecto da consciência dos aprendizes das estratégias de que fazem uso e da autonomia que esta consciência pode promover, da responsabilidade pela própria aprendizagem que o aluno pode assumir. Afirma ainda que “... *um aprendiz de língua autônomo e eficaz _ depende da colaboração dos pesquisadores, dos peritos em cursos, dos organizadores dos materiais, dos professores das salas de aula, e dos aprendizes.*”¹⁵ Chamot (1987) pesquisa como bons estudantes se esforçam para conscientemente aprender Inglês, mais eficientemente, e encaminha sugestões aos professores que aproveitem as estratégias dos

15 “an autonomous and effective language learner _ depends upon the collaboration of researchers, curriculum experts, materials developers, classroom teachers, and learners”

bons aprendizes para melhorar a aprendizagem dos não-bons e ressalta que o uso de estratégias não se restringe apenas à sala de aula, mas também a ação do aprendiz fora dela.

Nos anos **90** e neste **novo milênio**, as EALs continuam despertando o interesse de pesquisadores e professores sobre como a aprendizagem ocorre na mente e como os aprendizes aprendem a aprender.

Em **1990**, **O'Malley & Chamot** paralelamente a **Oxford (1990)** identificaram várias estratégias proporcionando uma melhor compreensão dos tipos de estratégias usadas por determinados tipos de alunos em determinados tipos de atividades. O'Malley e Chamot mostram como estas estratégias podem ser usadas e Oxford mostra que alguns alunos parecem fazer uma combinação eficiente das mesmas de acordo com a proposta do professor. Ressaltam ainda que as EALs são ensináveis.

Segundo Cohen (1998, p.08), os primeiros estudos relacionavam as estratégias aos bons aprendizes, contudo as estratégias em si não são boas ou más e sim têm o potencial de serem usadas eficazmente ou eficientemente¹⁶. Os primeiros estudos sugeriram que os melhores aprendizes usavam mais estratégias. (Green e Oxford, 1995).No entanto, descobertas de estudos qualitativos sugerem que aprendizes com proficiência mais alta podem ser capazes de executar bem as tarefas usando poucas estratégias selecionadas conscientemente (Chen,1990). Então, visto por este ângulo, a qualidade seria melhor que a quantidade. O número ou a variedade de estratégias empregadas e a frequência com que qualquer estratégia é usada não são necessariamente indicadores de quão bem sucedidos serão os aprendizes na tarefa de língua. Algumas tarefas podem requerer o uso de uma variedade de estratégias usadas repetidamente; outras podem depender do uso de apenas umas poucas estratégias, cada uma usada uma única vez mas com sucesso.¹⁷

¹⁶ Amaral (2005, p.145) diferencia eficácia de eficiência ao definir o adjetivo “efetivo”. Para ela, eficácia é fazer a coisa certa e eficiência é fazer certo a coisa. A união dos dois termos resulta no conceito de efetividade, que culmina na qualidade total.

¹⁷ O levantamento histórico sobre as pesquisas nas décadas de 70 e 80 foram encontrados, basicamente, em Wenden e Rubin, 1987; a partir dos anos 90 nos guiamos pelos comentários principalmente de Cohen, 1998 e O'Malley e Chamot,1999.

2.2.2-. NO BRASIL

Não existe, no Brasil, uma produção própria que aborda as EALs sintetizadas em livros. Há artigos e dissertações que, na sua maioria, focalizam a relação entre as EALs e a habilidade de leitura, principalmente pelo desenvolvimento das pesquisas na área de inglês instrumental.

Na dissertação de Moura (1992, p.28) há um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil que data dos anos 70 até os anos 90 e que aparece em Borges (2001). Segundo a autora os seguintes autores apresentaram estudos relevantes na área de ensino/aprendizagem:

Em **1978**, **Falluh** trabalhou com o fator idade e o estudo de LE. No mesmo ano **Souza Carmo** realizou estudos com foco na faixa etária e a aptidão dos alunos na aquisição de uma a LE.

Em **1979**, **Oliveira** analisou alguns fatores no aprendizado de inglês tais como inteligência, idade, etc.

Em **1980**, **Machado Rocha** fez um levantamento sobre os motivos que levavam os alunos ao estudo da língua inglesa.

Em **1981**, **Araújo** procurou delimitar as atitudes e a motivação no estudo da língua inglesa e seu trabalho foi importante para uma nova visão dos pesquisadores.

Em **1980**, em meio ao ambiente de estudo do processo de ensino/aprendizagem iniciam-se os estudos sobre estratégias, contudo o foco restringe-se à área de leitura. Em **1980** com **Ruschman**; em **1984** com **Figueiredo**; em **1985** com **Bork**; em **1987** com **Schlatter**, com **Grigoletto**, com **Lopes** e em **1988** com **Ramos**.

Em **1988**, **Viana** estudou sobre a “*Inter-relação das Variáveis de Atitude, Aptidão e de Personalidade com Desempenho no Processo de Aquisição da Aprendizagem de LE*”.

Em **1989**, **Figueiredo** defendeu “*O avesso do Bom aprendiz: Uma Tentativa de Intervenção Sistemática no Processo de Aprendizagem de L2*”.

Em 1990, Freitas mostrou resultados positivos com um ensino sistematizado de estratégias de aprendizagem e preferência dos aprendizes por estratégias de associação na sua dissertação “Estratégias de Aprendizagem na Aquisição de Itens Lexicais: um Estudo Empírico”.

De 1990 até a presente data, apresentamos o quadro 3, abaixo, com alguns artigos, resenhas, teses de mestrado e doutorado realizados no Brasil, cuja pesquisa teve seu foco nas estratégias de aprendizagem de línguas. As informações sobre esta listagem podem ser encontradas, na sua maioria, na pesquisa realizada por Ortiz Alvarez e Almeida Filho em conjunto com seus alunos mestrandos da UNB-DF e UNICAMP-SP da qual fizemos parte.

Quadro 03

As publicações na área de estratégia de aprendizagem de línguas no Brasil

Dissertações			
Ano	Título	Autor	Local
1992	Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência	XAVIER MOURA, E. V.	UNESP
1995	Strategic strategies: choosing routes through the maze of language learning	FAUSTINO, I.P.M.	UNB
1997	The Influence of Learning Strategies on the Listening comprehension Process in Instructional Contexts.	CARDOSO, J.	UFF
1997	Inferência e interferência na leitura de alunos do 1º e 2º graus	MONTEIRO, R.M.C.	UFPE
1997	Estratégias de Compreensão Oral Usadas por Alunos de Inglês como Língua Estrangeira: Descrição e Classificação.	MAGALHÃES, G. de S.	UFMG
1998	Descrição de estratégias de aprendizagem com exemplificações em classes do 2º grau.	GONÇALVES, J. R.	UNIP
1999	Estratégias de leitura para compreensão de texto científico – Gênero relato de pesquisa.	BUSSELI, Marina	UNITAU
1999	Estratégias de aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de Língua Estrangeira.	CONCEIÇÃO, M. P.	UFU
1999	Estratégia de aprendizagem na aula de língua estrangeira: a busca de autonomia entre ensinar e aprender	RODRIGUES, L. de A.D.	USP
2000	A reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa: uma experiência de ensino da leitura	COELHO, T. O.C.	PUC-SP
2000	As Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade do Aluno do Ensino Fundamental	COSTA, E. R. da.	UNICAMP
2000	The Influence of Language Learning Strategies on Student's Acquisition of a Second Language.	O'SULLIVAN, J. P.	UNB
2001	A correção de erros: inimiga ou aliada? : a reescrita como estratégia de correção e de conscientização da produção escrita de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.	BARETTA, J. M.	UFRGS
2001	A influência das estratégias afetivas no processo de ensino/aprendizagem de línguas.	BORGES, H. A.	UNB
2001	Estratégia Metacognitiva na compreensão de leitura em língua estrangeira: uma investigação qualitativa.	SIQUEIRA, T. S. de	PUC-SP
2001	Leitura polifônica e inferência – um estudo com alunos de graduação	MOURA, I. C. de	UNITAU
2001	Contribuição da Inferência na leitura crítica: uma experiência com alunos de ensino fundamental - ciclo I	PENÉLUPPI, D. I.I.	UNITAU

Ano	Título	Autor	Local
2002	O ensino explícito de estratégia de aprendizagem “agrupamento” (grouping) a alunos de inglês como LE.	GOMES, A. de O.	UFG
2002	A produção de inferências na leitura de narrativas literárias por alunos de letras.	MARCINI, F. G.	UF de Pelotas
2003	A omissão como estratégia de construção do conhecimento lingüístico no processo de aquisição de fonologia.	SILVA, V. C. da.	UF de Pelotas
2003	Estratégia de aquisição de vocabulário do inglês {manuscrito}: classificação e descrição	MEIRELES, U.da S.	UFMG
2004	Estratégias de Aprendizagem e o Sintagma Nominal inglês	GOMES, R. A..	UFRJ
2004	Estratégias de aprendizagem no ensino da compreensão oral: taxonomia e instrução.	GIORDANI, E. V. de F.	UNB
2004	Consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências. Crenças e ações na aprendizagem.	CONCEIÇÃO, M. P.	UFMG
2004	Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compreensão.	BRAGA, J. de C.F.	PUC-SP
2004	Aquisição da língua estrangeira: um estudo empírico sobre estratégias de comunicação.	CAVALHEIRO, E.	UFPR
2004	Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso.	ARAÚJO, D. R.de.	UFMG
2004	Vocabulário e Consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem.	CONCEIÇÃO, M. P.	UFMG
2004	Os efeitos do uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira no processo de aprendizagem de alunos com dificuldades em aprender inglês.	REIS, Leonice P.dos	UFSC
2005	Acadêmico: estratégias de variação estilística em situação de aula.	OLIVEIRA, C. B.	UNB
2005	Estratégia de aprendizagem em língua estrangeira: um estudo “Q”	MAGNUS, S.de P. F	UNICAMP
2005	O leitor e os sentidos do texto: o uso de estratégias de raciocínio	SOARES, L.S. P.	UNICAMP
2005	O Papel do Processo Inferencial na Compreensão de Textos Escritos.	MACHADO, M.A.R.	UNICAMP
2005	A utilização de Feedback, como estratégia de ensino – aprendizagem da escrita em inglês como L2.	EVANGELISTA; D. e P.	UFMG
2006	Estratégias de Aprendizagem na Aula de língua Estrangeira: um estudo com formandos de Letras.	ARAÚJO-SILVA, G.B.	UFMS
2006	As estratégias de comunicação usadas pelos alunos de E/LE em jogos internacionais: um estudo de caso	BANDEIRA DOS SANTOS, Alix C.P.	UFG

Artigos			
Ano	Título	Autor	Local
1983	Estratégias em Interpretação de Sentenças e Compreensão de Textos	KATO, M.	Cadernos PUC. N.116. Lingüística. SP. EDUC.Cortez
1996	Incorporação de Estratégias ao Ensino-Aprendizagem de leitura em Inglês com Língua Inglesa	DIAS, Reinildes	PAIVA.V.L.M.de O.(org).Ensino de Língua Inglesa. Reflexões e Experiências. SP. Pontes
1997 jan-jul	Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma Breve Introdução	COSCARELLI,C.V	Educação e Tecnologia. BH. CEFET-MG, v. 4, n 4
1998	Estratégias Individuais de Aprendizagem de Língua Inglesa.	PAIVA,V.L.M. de Oliveira e	Letras e Letras, v.14, n.1. Uberlândia
1998	Aprendizagem consciente = aprendizagem eficiente?	FREITAS, A. C.	Letras e Letras, v.14, n.1. Uberlândia
1999	A emergência das estratégias de aprendizagem durante a reflexão do aluno sobre sua produção oral na sala de aula.	MAYRINK,M.F.	Intercâmbio, vol.III, 307-14. Uberlândia

Ano	Título	Autor	Local
1999	Estratégias e técnicas de estudos para o Projeto de Ensino: A compreensão e produção em linguagem oral: Espanhol, Francês e Inglês - implementação de um Centro de Auto-Acesso.	ANDRADE; DOMICIANO e TAILLEFER	In BOLETIM 36 - Revista da Área de Humanas. Londrina: EDUEL
2000	Estudo de estratégias comunicativas de cooperação de uma tradutora experiente através da análise de relatos verbais	ARAUJO, Renato Pacheco.	UFRJ
2001	Styles and Difficulties in Learning English: The Case of Unioeste EFL Students.	SARDO et al.	In: EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory & Practice. FORTKAMP & XAVIER (Eds). Ed. Insular. Florianópolis
2001	Uso de estratégias de aprendizagem por monitores do CAA	TAILLEFER, R. J. de Q. F.	In ANAIS DO XIV SEMINÁRIO DO CELLIP - CD-ROM. Curitiba
2001	EFL Learning Strategies: Teaching Beginners.	FORTKAMP, Mailce e XAVIER Luciene.	In: EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory & Practice. FORTKAMP & XAVIER (Eds). Ed. Insular. Florianópolis
2001	As possíveis autonomias: Centro de Auto-Acesso e aprendizagem de Línguas Estrangeiras fora da sala de aula	Domiciano, R. M.G.	In ANAIS DO XIV SEMINÁRIO DO CELLIP - CD-ROM. Curitiba.
2002	Estratégias de Aprendizagem: da Teoria à Prática	GOMES e GONTIJO	Anais do IV Seminário de LE. UFG
2002 Nov.	A influência das estratégias afetivas no processo de ensino-aprendizagem de línguas.	BORGES, H. A.	Revista Desempenho. n.1. UNB
2002	Is there a correlation between reported language learning strategy use, actual strategy use and achievement?	VIDAL, R. T.	Linguagem e Ensino, v. 5, n.1,
2002	EFL teachers' instructional strategies. A case study in Brazil.	BUZZO; MARTINS; PERIN; GIMENEZ.	Linguagem e Ensino. v. 5, n. 1.
2003 Jun-jul	Uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação de foco	FIGUEIREDO, J. C	Signótica. Ano 15, n.2, Jun / julho UFMG
2003	Estratégias na aprendizagem de língua estrangeira: um estudo de caso autobiográfico.	VILAÇA, Marcio Luiz Correa	UFRJ
2003	Otimização das Estratégias de Aprendizagem de Habilidades Orais em Espanhol/LE	COSTA, E. G. de Marins	In ANAIS DO XVI SEMINÁRIO DO CELLIP - CD-ROM. Londrina: UEL
2003	Estratégias de Aprendizagem de Vocabulário em Espanhol	COSTA & COSTA	In ANAIS DO XVI SEMINÁRIO DO CELLIP CD-ROM. Londrina: UEL
2003	Estratégias de Aprendizagem de Gramática em ELE	COSTA, E. G. de M. GUIMARÃES, S. F.	In ANAIS DO XVI SEMINÁRIO DO CELLIP - CD-ROM. Londrina: UEL
2003	Estratégias de Aprendizagem de Compreensão Oral	COSTA, E. G. de M.; MUELLER, M.	In ANAIS DO XVI SEMINÁRIO DO CELLIP - CD-ROM. Londrina: UEL
2003	Possíveis autonomias vinculadas ao uso de estratégias de aprendizagem de Línguas Estrangeiras	DROMICIANO & TAILLEFER	In SIGNUM- Estudos de Linguagem. N. 6/1. Londrina: EDUEL
2003	A correlação entre o perfil de autonomias e o uso de estratégias em atividades de compreensão oral em língua inglesa	RUGERONI & TAILLEFER	In ANAIS DO XVI SEMINÁRIO DO CELLIP - CD-ROM. Londrina: UEL

Ano	Título	Autor	Local
2003	Estratégias de Aprendizagem em Habilidades Orais de FLE	TAILLEFER. J. de Q. F.R.,	In ANAIS DO XVI SEMINÁRIO DO CELLIP - CD-ROM. Londrina: UEL
2004 Dez.	Que tipo de treinamento é necessário para ajudar estudantes de idiomas e usar estratégias baseadas em metáforas para adivinhar o significado de vocabulário novo?	LITTLEMORE, J.	Delta. V. 20, n.2.
2004	Crença sobre aprendizagem de língua, lingüística aplicada e ensino de línguas.	BARCELOS, Ana Maria	Linguagem e Ensino. V.7. n 1. Universidade Federal de Viçosa
2004	Estratégias de aprendizagem e o sintagma nominal inglês.	GOMES, Roberto Araújo.	UFRJ
2004	Ensino de vocabulário	PAIVA. V.L.M.O..	In: DUTRA & MELLO. Gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas. Letras UFMG
2004	Inovando enunciados para redirecionar a aprendizagem estratégica	CRIVILIM; POLIDO & TAILLEFER	In BOLETIM 46 - Revista da Área de Humanas. Londrina: EDUEL
2004	The Strategic Language Learner – a construction that needs reconsideration	SANTOS, Sulany Silveira dos.	IN: ROTAVA, L. e LIMA, M. do S. (org). Lingüística Aplicada. Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas. UNIJUI.
2005	Le défi pour élaborer un programme d'études stratégiques	ALVES;CÂMARA e TAILLEFER.	In ANAIS DO XV Congresso Brasileiro dos Professores de Francês. B. H.
2005	Estratégia de aprendizagem do Professor de inglês como língua estratégica	MATTOS, Andréia M. de A.	UFMG
2005	Le parcours des stratégies d'apprentissage pour les habilités orales	POLIDO & TAILLEFER	In ANAIS DO XV Congresso Brasileiro dos Professores de Francês. B. H.
2005	Le matériel didactique "stratégique" pour pratiquer l'oral em FLE	TAILLEFER, Rejane J. de Queiroz Filho	In ANAIS DO XV Congresso Brasileiro dos Professores de Francês. B.H.
2005 Jan-jun	Um levantamento da literatura acerca das estratégias de aprendizagem no ensino de língua estrangeira.	SILVA, G. A. A.	Expressão, v.1, n.1.

Resumo			
Ano	Título	Autor	Local
2005	Estratégias de Processamento de Insumo e a Alternância das Formas Dativas em Inglês.	Sousa, D.A.	15º INPLA - Intercâmbio de Pesquisas em L A - Tema Linguagem: desafios e Posicionamentos. V. 15, pp.46-46, SP.

2.3-. CONCEITO DE

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Ao definir estratégias de aprendizagem Oxford (1990, p.07) parte da origem grega da palavra “estratégia” que se referia a condução de expedições em geral ou a arte de guerrear das tropas, navios, ou artefatos em campanhas muito bem planejadas. Assim, o significado básico de ações gerenciadas por um planejamento permaneceu na evolução da palavra até a área educacional, perdendo apenas sua conotação agressiva, como podemos observar na definição do dicionário etmológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa,

Estratégia. sf. 'arte (militar) de planejar e executar movimentos e operações (de tropas) etc. /str – 1836 / Do lat.stratēgia – ae, deriv. do gr. Stratēgia.

e na definição de Brown,(2000,p.113)

“... são métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para encontrar um fim específico, projetos planejados para controlar e manipular certas informações”¹⁸

Ao evoluir para a área educacional o termo estratégia manteve também suas características processuais de negociação com o input e output através da seleção, de escolhas do passos que podem melhor conduzir o aprendiz ao seu objetivo. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa traz quatro definições para o termo estratégia. Destacamos a terceira:

p. ext. arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar condições favoráveis de que por ventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos.

Cohen (1990, p.04) definiu estratégias de aprendizagem como

“... processos de aprendizagem que são conscientemente selecionados pelo aprendiz”¹⁹

e explicou que o elemento escolha é importante porque é o que dá a estratégia seu caráter especial e que estas são também mudanças que o aprendiz está, no mínimo parcialmente consciente, mesmo se a atenção total não está sendo dada a elas.

¹⁸...are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information.

¹⁹“...learning processes which are consciously selected by the learner”.

As **Estratégias de Aprendizagem (EA)** sempre existiram, desde os tempos antigos quando os contadores de histórias usavam artifícios mnemônicos e de memória para se lembrarem de trechos de livros, contudo, foram estudadas e nominadas recentemente, há cerca de 30 anos atrás, principalmente nas áreas da Psicologia, da Educação, da Lingüística e da Lingüística Aplicada. As **Estratégias de Aprendizagem de Línguas (EALs)** são as EAs relacionadas especialmente ao estudo de qualquer L-alvo. As EAs estão envolvidas em todo tipo de aprendizagem, indiferente do conteúdo e do contexto. Estão presentes no ensino/aprendizagem de Matemática, Ciência, História, Línguas e outros assuntos, no ensino formal e nos demais ambientes informais de aprendizagem. Contudo há que se ressaltar que as estratégias de ensino diferem das estratégias de aprendizagem. Segundo O'Malley et all (1985,p.23) as últimas se distinguem das primeiras porque, entre outras razões, o aprendiz é capaz de exercer controle sobre a estratégia. Weinstein e Mayer (1986) apud Lerssard-Cloustron (2002, p.16) definem EAs como comportamentos e pensamentos nos quais um aprendiz se envolve durante a aprendizagem e que pretendem influenciar o processo de codificação do aprendiz. Em 1988, Mayer retratando com clareza as raízes das EA na ciência cognitiva considera o aprender como um resultado do processamento de informação e os aprendizes como seres capazes de realizar este processamento.

As **Estratégias de Aprendizagem de Línguas (EALs)** têm recebido definições diversas. Apresentamos algumas que refletem de forma ampla a direção das pesquisas. Em 1983, Tarone denominou as EALs como

“... uma tentativa de desenvolver a competência lingüística e sociolingüística na L-alvo para incorporar estas na competência da interlíngua de alguém”²⁰

Em 1987, Rubin afirmou que

“... são as estratégias que contribuem para o desenvolvimento do sistema lingüístico que o aprendiz constrói e que diretamente afetam a aprendizagem”²¹

Em 1990, O'Malley e Chamot definiram EAs como “*formas especiais de processar a informação*”, ou seja, são

²⁰“...attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language – to incorporate these into one’s interlanguage competence” (p.67)

²¹“...are strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly”. (p.22)

“... pensamentos e comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender, ou reter nova informação”²²

No mesmo ano Oxford apresenta as EALs como

*“... ações tomadas pelos alunos para melhorar sua própria aprendizagem”*²³

e expande esta definição acrescentando que estas ações tornam

*“... a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais divertida, mais auto-direcionada, mais efetiva, e mais adaptável a novas situações.”*²⁴

Em 1989 e 1990, Oxford e Crookall e Oxford reafirmam que as EAs são

*“... passos tomados pelo aprendiz para ajudar a aquisição, armazenagem, e recuperação da informação.”*²⁵

E que EALs são

*“comportamentos usados pelos aprendizes para moverem-se em direção à proficiência e competência na segunda língua e língua estrangeira”*²⁶

Em 1992, 1993, Oxford define EALs como

*“... ações, comportamentos, passos, ou técnicas específicas que os alunos (frequentemente intencionalmente) usam para melhorar seus progressos no desenvolvimento das habilidades de L2”*²⁷

Em 2003, a autora mostra um conceito seu e de Scarcella, (1992), com a intenção de esclarecer que não faz distinção entre estratégias de aprendizagem e estratégia de uso de L2.

“ações específicas, comportamentos, passos, técnicas ou pensamentos – como procurar um parceiro para conversação, ou dar a si mesmo encorajamento para resolver uma

²²“...the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information”(p.01)

²³“...steps taken by students to enhance their own learning”.(p.01)

²⁴“...learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”.(p.8)

²⁵“...steps taken by the learner to aid the acquisition, storage, and retrieval of the information”

²⁶“...the behaviors used by learners to move toward proficiency or competence in a second or foreign language”

²⁷“...specific actions, behaviours, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills.”(p.18)

tarefa de língua difícil – usados pelos alunos para melhorar sua própria aprendizagem”

28

Em 1998, Wenden apresenta a seguinte definição

*“Estratégias de aprendizagem são ações ou operações mentais que os aprendizes usam para aprender uma nova língua e para regular seus esforços ao fazê-lo”*²⁹

reafirmando o que O’Malley et alii (1983) e Brown (1983) já haviam resumido em 1983 (apud Rubin, 1987 p.19): as estratégias do aprendiz são *“o que eles fazem para aprender e o que fazem para regular suas aprendizagens”*³⁰

Há uma evolução nas definições à medida que alguns elementos vão sendo inseridos nos conceitos. Enquanto Tarone apresenta Estratégias de Aprendizagem relacionadas apenas à comunicação, Rubin as apresenta ligadas apenas à aprendizagem direta da língua. (As visões sobre as Estratégias de Aprendizagem e de Comunicação serão detalhadas mais adiante). Em 1990, tanto para O’Malley e Chamot quanto para Oxford as EALs são ações, mas, antes de serem ações, estão envolvidas no planejamento, pois são também pensamentos. Oxford, em 1989 e 1990, insere, na sua definição, um propósito: o afetivo, ao apresentar o caráter agradável da aprendizagem; e algumas características das EALs: o direcionamento a uma meta, pois objetivam o aperfeiçoamento da aprendizagem ao atingirem proficiência e competência (comunicativa); a característica da autonomia ao falar no auto-direcionamento; a condição de serem ensináveis por serem adaptáveis a novas situações. Em 1992, enfatiza novamente a competência comunicativa como meta através do bom desempenho lingüístico nas quatro habilidades. Wenden (1987) ressalta a característica de monitoramento que primordialmente retrata, segundo vários pesquisadores, o perfil do bom aprendiz.

A pesquisa em estratégias de aprendizagem, sob uma visão histórica, esteve sempre intimamente ligada à Psicologia Cognitiva como podemos observar em O’Malley e Chamot (1990). No decorrer dos anos, os estudos de estratégias foram se dissociando da Psicologia Cognitiva e compreendendo que fatores além dos cognitivos deveriam ser levados em consideração. A pesquisa então demonstrou um maior interesse e valorização de elementos

²⁸ “...specific actions, behaviors, steps, techniques or [thoughts] – such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task – used by students to enhance their own learning” (p.274)

²⁹ “Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so.” (p.18)

³⁰ “ what learners do to learn and do to regulate their learning”

interacionais, contextuais e de identidade, entre outros. Oxford (1990, p.11) reflete este pensamento quando ressalta, dentre as 12 características que para ela definem as EALs, as que são ferramentas usadas para resolver um problema e que não estão restritas apenas às funções cognitivas, mas também às funções metacognitivas, afetivas e sociais.

“As estratégias de aprendizagem de língua são ações ou comportamentos específicos realizados pelos alunos para acentuar sua aprendizagem. (...) Estas ações são naturalmente influenciadas pelas características ou traços mais gerais do aprendiz como o estilo de aprender (ampla, abordagem generalizada de aprendizagem, resolução de problemas, ou entendimento de si ou da situação) motivação e aptidão.”³¹

2.3.1-. A QUESTÃO DA TERMINOLOGIA

Os pesquisadores não chegaram a um consenso sobre a terminologia. Wenden e Rubin (1987) falaram de “estratégias de aprendiz”; O’ Malley e Chamot (1990) de “estratégias de aprendizagem” e Oxford (1990) de “estratégias de aprendizagem de línguas”. Na literatura também não há uniformidade quanto aos termos que identificam o que as estratégias são. Wenden (1987, p.07, 1998, p.18) comenta que são chamadas de “técnicas”, “táticas”, “planos potencialmente conscientes”, “operações empregadas conscientemente”, “habilidades de aprendizagem”, “habilidades básicas”, “habilidades funcionais”, “habilidades cognitivas” e “procedimentos de resolução de problemas”.

Para Cook (1990) as estratégias são “escolhas”. Chamot (1987) as entendeu como “abordagem”. Cohen (1998) também usou o termo “abordagens” como sinônimo de “estratégias gerais” em oposição à sub-estratégias. Ele cita Larsen-Freeman e Long (1991) que fazem uma divisão entre “macro-estratégias e “micro-estratégias” e Sarig (1987) que as considera “movimentos”. Cohen sugere que o termo “estratégia” seja usado para abranger todos os outros em qualquer nível de abstração.

Há ainda muitos olhares conflitantes ou simplesmente diferentes em relação a aprendizagem de L2 e as estratégias de aprendizagem. No entanto para Oxford e Crookall (1989) o que importa não é que as pesquisas se refiram as estratégias como “técnicas”,

³¹ “Language learning strategies are specific actions or behavior accomplished by students to enhance their learning.(...)These actions are naturally influenced by the learners’ more general characteristics or traits ,such as learning style”

“comportamentos”, “ações” ou “aprendizagem para aprender”, “solução de problemas”, “habilidades de estudo”; e sim, que as estratégias podem tornar a aprendizagem mais eficaz e efetiva.

Os pesquisadores não negam esta capacidade de melhorar a aprendizagem atribuída as EALs. Entretanto as muitas visões diferentes em relação à aprendizagem, ou até mesmo com relação a termos básicos, dificultam o entendimento do leitor, a clareza no uso pedagógico e o progresso das pesquisas.

Vilaça (2003) desenvolveu um quadro com terminologias que mostra de forma clara a relação entre autores e os termos por eles utilizados. Apresentamos esta tabela, na página 45, para uma melhor visualização desta relação.

No intuito de minimizar os problemas oriundos desta diversidade terminológica, alguns termos terão um maior esclarecimento. São eles: tática, técnicas, processos, procedimentos e estilo.

Quadro 04

Tabela comparativa de termos empregados por diferentes autores nas definições de estratégias e para se referirem às mesmas

Termos	Rubin (1975)	O'Malley e Chamot (1990)	Oxford (1990)	Cohen (1998)	Ellis (2001)	Brown (1994)	Wenden (1987)
Ações				✓			
Atividades					✓		
Comportamentos		✓					✓
Dispositivos	✓						
Ferramentas			✓				
Métodos						✓	
Modos de Operação		✓					
Passos						✓	
Pensamentos		✓					
Processos				✓			
Técnicas	✓			✓			

Fonte: Vilaça: (2003)

“Táticas” é palavra usada, às vezes, no lugar de “estratégias” e vice-versa. Oxford (1990) esclarece que ambas implicam em planejamento, competição, manipulação consciente e movimento em direção ao objetivo. Enquanto as “estratégias” são comandos, as

“táticas” são ferramentas para a realização destes comandos. No contexto de ensino/aprendizagem de línguas, as estratégias têm um sentido mais amplo de planos para aprender, que adotam uma ou mais táticas para sua realização.

“Técnicas de aprendizagem”, na visão de Stern (1996, p.405), é um termo que se refere às formas específicas do comportamento de aprendizagem observável, mais ou menos conscientes empregadas pelo aprendiz. Os hábitos de estudo ou procedimentos detalhados na negociação com aspectos específicos da aprendizagem de línguas, como procurar palavras no dicionário. E as estratégias são tendências gerais ou características totais de uma abordagem empregada pelo aprendiz de línguas.

“Processos” são definidos por Brown (2000, p.113) como um conceito mais geral em relação às estratégias. Sob uma visão behaviorista os apresenta como características universalmente pertinentes a todos os seres humanos com inteligência normal ao se ocuparem de certos níveis ou tipos de aprendizagem, como associar, transferir, generalizar e reduzir; e acrescenta que todos realizam uma conexão entre estímulo-resposta e reforço.

Para Vilaça (2003, p.158) toda “estratégia” é um “procedimento”, mas nem todo “procedimento” é uma “estratégia”, pois nem todo proceder é pedagógico e tem o intuito de refletir no processo da aprendizagem.

Alguns autores utilizam “estilo” como sinônimo de “estratégia”, pois os dois termos possuem traços comuns que permitem a descrição de abordagens individuais para situações de aprendizagem. São características cognitivas, afetivas e psicológicas que indicam de forma relativamente estável como os aprendizes percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem (Keefe,1979 apud Spolsky, (1992,p.109). Entretanto, enquanto os *“estilos são características que diferenciam os indivíduos uns dos outros, as estratégias são aqueles “ataques” específicos que nós fazemos a um dado problema”* (Brown,2000,p.122)³².O termo estilo de aprendizagem se *“...refere a abordagem geral preferida pelos alunos quando aprendem um conteúdo, adquirem uma língua, ou negociam com um problema difícil”* (Reid,1998 e Oxford,2001 apud Oxford,2003)³³ e as estratégias de

³² “Styles are general characteristics that differentiate one individual from another, strategies are those specific “attacks” that we make on a given problem.”

³³ “...refers to the general approach preferred by the student when learning a subject, acquiring a language, or dealing with a difficult problem.”

aprendizagem se referem a ações ou comportamentos específicos para as mesmas propostas de aprendizagem. “*O estilo de aprender é um conjunto de características impostas biologicamente e pelo desenvolvimento que faz com que o mesmo ensino seja maravilhoso para uns e terrível para outros*” (Dunn e Griggs,1988, apud Nam e Oxford,1998,p.52)³⁴ É frequentemente aceito que o estilo de aprendizagem de uma pessoa é o resultado de variáveis da personalidade, incluindo a constituição psicológica e cognitiva, a bagagem sociocultural e a experiência educacional.

Em 1990, Ehrman e Oxford identificaram, através da literatura existente, 20 dimensões de estilos de aprendizagem. Por exemplo, cada indivíduo reflete dimensões de estilo sensoriais de aprendizagem (visual, auditiva e tátil); dimensões de estilo social (extrovertido / introvertido) e dimensões de estilo cognitivo (concreto-seqüencial / abstrato-intuitivo; orientado para fechamento/ orientado para abertura; com foco nos detalhes / holístico e analítico / global). Há uma combinação entre estas dimensões que caracterizam o estilo de aprender do aluno, mas ninguém é absolutamente concreto-seqüencial sem possuir também alguma característica como abstrato-intuitivo.

Muitos alunos bem sucedidos são conscientes de suas preferências por estilos de aprendizagem, os quais são, para eles, mais confortáveis e fáceis de usar (Oxford et al.,1991 apud Nam e Oxford,1998,p.53). As autoras mostram que as preferências de estilos de aprendizagem freqüentemente ajudam a construir a escolha das estratégias de aprendizagem do aprendiz. Ela explica que um aluno com um forte estilo de aprendizagem visual tende a usar estratégias de tomar notas e sublinhar, enquanto um de estilo auditivo tende a usar estratégias de gravar as aulas expositivas e ouvir a gravação após a aula ter terminado. Aprendizes que têm um estilo analítico de aprender freqüentemente gostam de usar estratégias de dividir o material em pedaços menores, enquanto os de estilo global preferem estratégias que os ajudem a captar a idéia central rapidamente sem se atentarem para detalhes.

Cohen (2003, p.283) comenta dois estudos recentes sobre a relação estilo, estratégias e a tarefa. O primeiro, de Gallin, em 1999, observou a relação na compreensão de leitura e percebeu que a preferência do aprendiz por estilos de aprendizagem intuitiva versus

³⁴“ Learning style is the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching wonderful for some and terrible for others.”

concreta-seqüencial pode afetar as estratégias que eles usam enquanto lêem na segunda língua. O segundo pesquisou as relações entre as preferências do estilo de aprender e o uso de estratégias para ouvir e percebeu que as preferências de estilo de síntese e estratégias de resumo, de planejamento e sociais foram usadas mais fortemente.

Oxford (op.cit.) enfatiza a importância de reconhecer o estilo de aprendizagem do aluno e encontrar as estratégias que combinam com este estilo, pois o desenvolvimento de qualquer aluno na L2/LE depende parcialmente do grau de entendimento de seu estilo de aprender e a escolha de estratégias que caibam neste estilo (Ehrman, 1996; Oxford et al.,1991;.Reid,1995,1997). Ela também chama atenção para o fato de que as estratégias confortáveis para um estilo de aprendizagem de uma pessoa podem não ser as melhores para determinadas tarefas de aprendizagem, e assim, uma adequação e flexibilização ao estilo pode se fazer necessária, pois alunos não bem-sucedidos necessariamente não usam menos estratégias de aprendizagem que os seus colegas bem sucedidos; eles simplesmente empregam estratégias ao acaso, que não combinam com as suas próprias preferências de estilo de aprender e a tarefa proposta.

Os estilos se incluem nas muitas variáveis que afetam a escolha das estratégias, enquanto táticas, técnicas, processos, e procedimentos têm um vínculo conceptual com as estratégias através da palavra “ação” que está implícita no significado de todos os termos. Indiferente de estarem inseridos ou não no contexto da aprendizagem de línguas, o sentido geral destes termos aponta para entendimento de que são “ações que se realizam”, como pode ser observado nas definições dos dicionários que usam estes quatro termos, por vezes, como sinônimos entre si.

Os autores cujas pesquisas têm enorme relevância ao entendimento das EALs têm se utilizado com frequência dos termos “pensamentos” e “comportamentos” (a tabela 5 permite uma visão clara desta terminologia). Este último parece abarcar todos os sentidos, pois significa maneira de proceder, de agir. Na esfera da psicologia, é um conjunto constituído pelas reações do indivíduo aos estímulos. Giordani (2004, p.30) exemplifica como as estratégias comportamentais envolvem também a esfera mental. *“... o uso da estratégia de criação de imagens mentais ao ouvir uma estória, com o objetivo de tentar encontrar um contexto e visualizá-la, é estritamente mental, e não é possível sua observação. Por outro lado, olhar gravuras que ilustram uma estória, antes de ouvir a sua narração, é uma*

estratégia comportamental e, portanto, possível de ser observada em sala de aula, mas nem por isso ela deixa de ocorrer em nível mental. Em outras palavras, as estratégias comportamentais são também mentais.”

Para uma melhor visualização, apresentamos, no quadro 05, na próxima página, as várias conceituações de estratégias, algumas já mencionadas anteriormente neste trabalho e outras de autores ainda não citados.

2.3.2-. AS CARACTERÍSTICAS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As características das EAls apontadas pelos pesquisadores são aspectos indicadores para a conceituação e classificação das mesmas. Oxford (1990, p.8) apresentou 12 características básicas que fundamentam as EAls. Algumas coincidem com as apresentadas por outros autores, outras são diferentes e há ainda aquelas cujas idéias nelas contidas divergem das de Oxford.

A seguir apresentamos as 12 características relatadas por Oxford (op.cit.). As características dos números 1, 2 e 9 serão, em seguida, mais comentadas em razão de questões que delas emergem e que merecem um maior esclarecimento. As características dos números 10 e 12 serão comentadas posteriormente com maior detalhamento nos itens 2.6 e 2.7 respectivamente. As características das estratégias de aprendizagem:

- 1- contribuem para o alcance do objetivo principal: competência comunicativa
- 2- permitem aos aprendizes se tornarem mais auto-direcionados;
- 3- expandem o papel do professor;
- 4- são orientadas para problemas;
- 5- são ações específicas tomadas pelos alunos;
- 6- envolvem muitos aspectos do aluno, não apenas o cognitivo;
- 7- auxiliam a aprendizagem tanto direta quanto indiretamente;
- 8- nem sempre são observáveis;
- 9- são freqüentemente conscientes;
- 10- podem ser ensinadas;
- 11- são flexíveis;
- 12- são influenciadas por uma variedade de fatores.

Quadro 05

As terminologias utilizadas para o conceito de estratégias

Termos	Conceitos	Autores
Ferramentas	Estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para o desenvolvimento ativo e auto-direcionado, que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa	Oxford 1990
	Refiro-me às estratégias como ferramentas inter-pessoais e intra-pessoais específicas, empregadas na mediação entre o aluno e a aprendizagem e/ou uso de uma língua.	Vilaça 2003
Pensamentos e Comportamentos	Pensamentos e comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender, ou reter nova informação.	O'Malley e Chamot 1999
	Ações específicas, comportamentos , passos, técnicas, ou pensamentos (...) usadas pelos alunos para melhorar sua própria aprendizagem	Oxford 2003
	Pensamentos e comportamentos conscientes e semi-conscientes usados pelos aprendizes com o objetivo explícito de melhorar seus conhecimentos e entendimentos da língua alvo.	Cohen 2003
	São ações específicas, comportamentos , passos, técnicas ou [pensamentos] (...) usados pelos alunos para melhorar sua própria aprendizagem	Scarcella e Oxford 1992
	Comportamentos e pensamentos que o aprendiz se ocupa durante a aprendizagem que são intencionados para influenciar o processo de codificação do aprendiz	Weinstein e Mayer 1986
Pensamentos	São pensamentos e ações conscientes que aprendizes tomam para conseguir um objetivo de aprendizagem.	Chamot 2004
Comportamentos	São comportamentos usados pelos aprendizes para moverem-se em direção à proficiência e competência na segunda língua e língua estrangeira	Oxford 1990
Processos	Processos de aprendizagem que são conscientemente selecionados pelo aprendiz	Cohen 1998
	Processos mentais e comunicativos que os aprendizes empregam para aprender uma segunda língua	Nunan 1996
	São formas especiais de processar informação que melhoram a compreensão, a aprendizagem ou retenção da informação	O'Malley e Chamot 1996
Tendências e características	Tendências gerais e características totais de uma abordagem empregadas pelo aprendiz de línguas	Stern 1996
Passos	São passos ou ações conscientemente selecionados pelos aprendizes tanto para melhorar a aprendizagem de uma segunda língua quanto para usá-las, ou ambos.	Cohen e Weaver 1998
	São passos tomados pelo aprendiz para ajudar a aquisição, armazenagem e recuperação da informação.	Oxford 1990
Plano	É um plano que está conscientemente apontado ao encontro de um objetivo	Oxford 2003
Técnicas	São técnicas , abordagens, ou ações deliberadas que alunos tomam para facilitar a aprendizagem e a lembrança de ambas informações na área do conteúdo e da lingüística.	Chamot 1987
	São ações, comportamentos, passos, ou técnicas específicas que os alunos (frequentemente intencionalmente) usam para melhorar seus progressos no desenvolvimento das habilidades de L2	Oxford 1990
Métodos	São métodos específicos de se abordar um problema ou uma tarefa, modos de operação para a obtenção de um fim particular, designs planejados para o controle e manipulação de certa informação.	Brown 1994
Operações	São ações ou operações mentais que os aprendizes usam para aprender uma ova língua e para regular seus esforços ao fazê-lo	Wenden 1987
	Qualquer grupo de operações , passos, planos, rotinas usadas pelo aprendiz para facilitar a obtenção, armazenamento, restauração e uso da informação.	Wenden e Rubin 1987
Esforços	São esforços conscientes ou inconscientes para internalizar a língua.	Littlewood 1999

2.3.2.1-. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O uso das estratégias de aprendizagem objetiva uma competência comunicativa, pois é através da comunicação que recebemos e transmitimos conhecimento. A competência comunicativa significa a habilidade de se comunicar e não envolve apenas a habilidade de falar, mas abrange as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Oxford cita quatro componentes da competência comunicativa: **competência gramatical** ou **precisão**, **competência sociolingüística**, **competência discursiva** e **competência estratégica**. De forma geral, o desenvolvimento da competência comunicativa é encorajado pelas estratégias de aprendizagem. As estratégias metacognitivas ajudam os aprendizes a regularem suas cognições e a focarem, planejarem e avaliarem seus progressos na competência comunicativa; as estratégias afetivas desenvolvem a autoconfiança e perseverança necessárias aos aprendizes para se envolverem ativamente na aprendizagem de língua; e as estratégias sociais provêm maior interação e um entendimento mais empático. Algumas estratégias cognitivas, como as de análise e algumas específicas de memorização, como a técnica de palavra-chave são altamente úteis no entendimento e lembrança de nova informação - funções importantes no processo de se tornar competente no uso de nova língua -. As estratégias de compensação ajudam os aprendizes a superarem as lacunas de entendimento permitindo o desabrochar da competência comunicativa; especificamente, adivinhar quando o significado não é conhecido, ou usar sinônimos ou gestos para expressar o significado de uma palavra ou expressão desconhecida. Estes exemplos constituem o cerne da competência estratégica.

A **Competência estratégica** é definida por Oxford (op.cit.) como “... a habilidade de usar estratégias como gesto ou “falar para si em voz alta” uma palavra desconhecida para superar limitações no conhecimento lingüístico”.³⁵ Vários autores abordam a competência estratégica como um resultado da utilização das estratégias de comunicação adequadas nos eventos comunicativos. Tarone, em 1978, estava entre os primeiros pesquisadores a listar algumas das estratégias comunicativas empregadas pelos aprendizes. Ela e Yule (1999, p.113) afirmam que a “*competência estratégica envolve a capacidade de selecionar meios efetivos de transmitir informação, e um número de expressões prováveis para se adequarem a esses meios, e que a expressão lingüística usada*

³⁵ “...the ability to use strategies like gestures or “talking around” an unknown word in order to overcome limitations in language knowledge.”

*por um falante é limitada pelos recursos lingüísticos deste falante, o seu conhecimento de mundo e a avaliação do conhecimento lingüístico e de mundo do ouvinte”.*³⁶(grifos nossos)

Os estudos têm apresentado a competência estratégica como um resultado do uso de estratégias de comunicação por se ocupar da transmissão de informação. Contudo, a nossa visão aponta para uma competência estratégica que abrange a aprendizagem dentro deste “output”. Para que a comunicação ocorra, o falante selecionou informações disponíveis no ato da comunicação e/ou restaurou elementos provenientes de sua mundivivência (como se pode observar na definição acima de Tarone e Yule). Os atos de selecionar e restaurar são estratégias usadas para a aprendizagem. No evento comunicativo há uma troca de saberes; são os conhecimentos lingüísticos e a bagagem de vida de um em negociação com o conhecimento lingüístico e a bagagem de vida do outro. Sugerimos que a competência estratégica possa ser pesquisada de forma a abranger muitas outras habilidades úteis na aquisição do conhecimento e não sob uma classificação que a prende ao output sem considerar sua utilidade para a aprendizagem.

É importante ressaltar que, à medida que a competência do aprendiz cresce, as estratégias podem agir de formas específicas para encorajar o desenvolvimento de aspectos particulares da competência comunicativa tais como aspectos gramaticais, sociolingüísticos, discursivos e elementos estratégicos. *As estratégias são ferramentas para o envolvimento autodirecionado necessário ao desenvolvimento da habilidade comunicativa. (Oxford, 1990).*

2.3.2.2- AUTODIRECIONAMENTO

Na capa do livro “Autonomy and Independence in Language Learning”, de Benson & Voller (1997) há um desenho de uma árvore em crescimento, presa a um tronco de madeira por uma corda. A corda está frouxa e a extremidade de uma de suas pontas está solta dando a idéia de que já não é mais necessária. O tronco e a corda deram suporte ao crescimento da árvore que agora já se sustenta e está verde e frondosa. Assim como o tronco, o professor é o suporte durante a aprendizagem do aluno, mas este não terá o professor ao seu lado por toda a vida. As estratégias de ensino são as cordas que ligam os aprendizes ao seu

³⁶ “...strategic competence involves the capacity to select effective means of transmitting information, and that a range of expressions are likely to provide that means. The particular expression used by an individual speaker is limited by the linguistic resources of that speaker, the speaker’s knowledge of the world, and his or her assessment of the listener’s knowledge of the language and of the world.”

suporte encorajando-os a um maior autodirecionamento. O autodirecionamento ativa o desenvolvimento da habilidade na nova língua. “*Os alunos autodirecionados gradualmente ganham mais confiança, envolvimento e proficiência.*” (Oxford, 1990:10).³⁷ As EAs têm a característica de guiar o aprendizado (Oxford, 1978)

O autodirecionamento que o uso de estratégias de aprendizagem pode promover é útil para transformar a passividade dos alunos em autonomia e independência. O significado e as aplicações destes dois termos têm sido amplamente discutidos na área de educação lingüística. Benson e Voller (1997,p.1) afirmam que nesta área, - desde que a Psicologia Cognitiva e Humanista e a Sociologia plantaram a semente da abordagem de ensino/aprendizagem centrada no aluno-, elas são usadas com relação a situações nas quais os aprendizes estudam por conta própria; conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem auto-direcionada; e uma capacidade latente que é reprimida pela educação institucional.

Mann e Breen apud Benson e Voller (op.cit.p.134) apontam qualidades que caracterizam um aprendiz autônomo. São elas: a atitude para com o mundo, o desejo para com o que está aprendendo, o senso de si mesmo, a capacidade metacognitiva, o gerenciamento da mudança, a independência dos processos educacionais o envolvimento estratégico com a aprendizagem e a capacidade de negociar.

A autonomia na aprendizagem de línguas é desejável ao final e durante a situação de aprendizagem. Ao final, porque o professor não estará por toda a vida ao lado do aluno; e, durante o processo de aprender, pois a autonomia aqui proposta não é fruto de um autodirecionamento onde o aluno toma, sozinho, as rédeas de sua aprendizagem, mas sim compreende sua posição de co-responsável no processo e tem, no professor, o apoio para ativar o desenvolvimento das habilidades na nova língua.

Sob a ótica de Wenden (1998), “... a educação do professor é um ingrediente essencial no gerenciamento da mudança educacional”.³⁸ No intuito de dar condições ao

³⁷ “Self-directed students gradually gain greater confidence, involvement, and proficiency.”

³⁸ “...teacher education is an essential ingredient in the management of educational change”(p.7)

professor de auxiliar os alunos a conquistarem a autonomia, a autora escreveu "Learner Strategies for Learner Autonomy" concretizando seu pensamento de 1991 de que um aluno autônomo é aquele que adquiriu as estratégias e o conhecimento para se responsabilizar por parte (ou no todo) pelo seu aprendizado de língua e está disposto e confiante o suficiente para isso.

2.3.2.3-. A QUESTÃO DA CONSCIÊNCIA

A consciência do aprendiz sobre o que ele faz quando aprende é uma questão controversa nas pesquisas. Na visão de Cohen (1998 p.4) a consciência é um elemento que distingue as estratégias dos processos que não são estratégicos. Para o autor as EAs são processos de aprendizagem que o aprendiz seleciona conscientemente.

O'Malley e Chamot (1990, p.52) fundamentam seu posicionamento através da teoria do processo mental proposto por Anderson (1980) e sugere que as EAs "*são procedimentos complexos que os indivíduos aplicam nas atividades; conseqüentemente elas podem ser representadas como conhecimento procedural que podem ser adquiridos através dos estágios cognitivos, associativos e autônomos da aprendizagem.*" ³⁹

Os autores consideram que as estratégias começam pelo conhecimento declarativo⁴⁰ e que, ao passarem pelos três estágios, podem se tornar processos. No estágio cognitivo, o aprendiz se envolve em uma atividade consciente vinda do conhecimento declarativo. A utilização de estratégias se baseia neste conhecimento e não há automatismo ao

³⁹ "...are complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associate and autonomous stages of learning."

⁴⁰ O Dictionary of Language Teaching Applied Linguistics (1993) esclarece: As informações são armazenadas na memória curta e na memória longa, que detém o conhecimento declarativo e o procedural. O declarativo é a informação de fatos conscientemente como as proporções. Por exemplo, a descrição do sistema de tempos verbais no inglês pode ser apresentado como um conjunto de declarações, regras ou fatos, ou seja, pode ser aprendido como um conhecimento declarativo em contraste com o conhecimento procedural. Este último trata de coisas que nós sabemos como fazer, mas não as conhecemos conscientemente, tais "como andar de bicicleta" ou "como falar alemão". O conhecimento procedural é adquirido gradualmente através da prática e forma-se a base de aprendizagem de habilidades.

serem aplicadas. No estágio associativo, através de uma série de combinações de elementos, o aprendiz busca colocar em prática o seu conhecimento, descartando os erros cometidos, ou seja, no terceiro estágio, os procedimentos se tornam cada vez mais rápidos e automáticos, o que torna mais difícil a percepção do uso das estratégias. Se as estratégias se tornam automáticas e processualizadas, o aprendiz pode não ter consciência da estratégia de que faz uso.

Rabinowitz e Chi (1978 apud O'Malley e Chamot, 1990, p. 52), sugerem que as estratégias devem ser conscientes para que sejam estratégias; à medida que se internalizam e se tornam automáticas deixam de ser um comportamento estratégico. Mesmo amparados pela mesma teoria de Anderson, a visão do comportamento estratégico para aprender difere de O'Malley e Chamot.

Os primeiros compreendem que há aplicação das estratégias nos três estágios do processo mental, e que a consciência da sua utilização varia de um estágio a outro, bem como a sua condição de observabilidade. Os segundos consideram que as estratégias só ocorrem no estado cognitivo inicial quando são conscientes; deixando de ser estratégias ao se automatizarem. Ellis (1994 apud Giordani, 2004, p.31) entende as estratégias como *“ações conscientes ou pelo menos potencialmente conscientes que os aprendizes empregam intencionalmente”*

Oxford (1990) afirma que as pesquisas sobre EAs têm demonstrado níveis de consciência do aprendiz nos seus esforços para aprender. Ela enfatiza que através de prática e do uso, como qualquer outra habilidade e comportamento, as EAs podem se tornar automáticas. Muitos aprendizes empregam estratégias instintivamente, apropriadamente ou não, sem pensar ou criticar suas ações para aprender. Contudo, perder a consciência pela automatização das estratégias transforma o ato de aprender em apenas um processo e é algo absolutamente desejável e proveitoso principalmente para o aprendiz de línguas.

Apresentamos, na página seguinte, através do quadro 6, de Vilaça (2003), um resumo da visão de vários autores em relação às características das estratégias de aprendizagem.

Quadro 06

Características das estratégias de aprendizagem: quadro comparativo

Características	Rubin (1997)	O'Malley e Chamot (1990)	Oxford (1990)	Cohen (1998)	Ellis (2001)	Brown 1994)	Wenden (1987)
Conscientes			√	√		√	√
Inconscientes			√				√
Voltadas para Problemas			√	√		√	√
Específicas			√	√	√		√
Gerais				X			
Mentais		√	√	√	√		√
Comportamentais		√	√	√	√		√
Observáveis			√	√			√
Não observáveis			√	√			√
Podem ser ensinadas	√	√	√	√			√
Voltadas para o uso	√	√	√	√	√	√	√
Voltadas para a Aprendizagem	√	√	√	√	√	√	√
Influenciam Diretamente	√	√	√	√	√	√	√
Influenciam Indiretamente	√	√	√	√	√	√	√

Legenda: √ - Concorda X - Discordo Os espaços em branco indicam que autor não comenta.

Fonte: Vilaça (2003:157)

2.3.2.4-. MINHA DEFINIÇÃO DE EALS

Nesta pesquisa recorreremos às definições originárias do termo “estratégia”, aos estudos de autores aqui apresentados, e reafirmamos algumas idéias que são consideradas essenciais na construção do conceito das EALS, e, assim, acrescentamos a essas definições a nossa visão de estratégias de aprendizagem de línguas que não se distingue, em seus elementos construtivos mínimos, das estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz em qualquer área de estudo.

As estratégias de aprendizagem de línguas são formas mediadoras planejadas ou não que o aprendiz realiza consigo e com o Outro nos momentos antecedentes, concomitantes e posteriores ao evento de aprendizagem com o interesse de melhorar o seu desempenho sob influência de fatores diversos.

A definição acima é uma proposta que se relaciona aos elementos, sob a ótica deste trabalho, fundamentais caracterizadores das EALS, de acordo com a literatura aqui apresentada. Os termos sublinhados representam estes elementos que serão esclarecidos.

Melhor aprendizagem

Compartilhamos da idéia de que existe o processo de aprender e o de melhor aprender. As EALs são usadas neste último.

As estratégias de aprendizagem de línguas, presas às raízes greco-romanas, (planos que envolvem táticas para atingir um obstáculo no intuito de vencê-lo e conquistá-lo) são utilizadas para superação de problemas (Oxford 1990). De fato, podem emergir problemas da situação de aprendizagem, contudo entendemos que o que se impõe para ser aprendido é o obstáculo que as EALs buscam atingir. Este obstáculo não se constitui por si só em um problema, mas sim em um objetivo que o aprendiz quer alcançar, não no sentido negativo de problema a ser resolvido, mas no sentido de algo a ser alcançado. Na situação de aprendizagem, o que se apresenta para ser aprendido passa a ser, às vezes, um obstáculo, pois passa a se impor como um objeto de desejo ou de necessidade. Neste sentido, ir de encontro à situação de aprendizagem e aprender o material evidenciado para tal é uma conquista, ou seja, o aprender de forma satisfatória é obter uma melhor aprendizagem. Assim, as EALs são recursos a disposição do aprendiz que deles se vale para vencer os obstáculos dentro da própria aprendizagem de forma tal que ele os administra como opções que podem conduzi-lo a um aperfeiçoamento da aprendizagem.

O que ocorre muitas vezes é que a aprendizagem não se dá de forma satisfatória, apesar do interesse, do direcionamento do aluno para a aprendizagem da L - alvo. Quando o obstáculo é apenas vencido, a aprendizagem deu-se através de processos de aprendizagem; quando é conquistado, houve satisfação através de uma melhor aprendizagem: as EALs foram utilizadas.

O planejamento

Planejar significa tencionar, projetar, traçar formas de alcançar um objetivo. O planejamento, como elemento construtivo das EALs se reflete no grau de consciência (Cohen, 1998) que está embutido nas suas formas de ação, de monitoramento, e que as diferencia de processo.

A relação consigo e com o Outro

Considerar as EALs como habilidades cognitivas é afirmar que, são utilizadas pelo aprendiz para levar a informação à memória de curto prazo que pode conduzi-la à memória de longa duração para, em ambas serem armazenadas e posteriormente resgatadas conforme a necessidade do aprendiz. (O’Malley e Chamot, 1998.)⁴¹

Neste processo, o aprendiz dialoga consigo mesmo. Interferem neste processo, sua mundivivência⁴² e suas características cognitivas, físicas e psicológicas. As EALs são usadas como mediadoras intrapessoais (Vilaça, 2003).

A aprendizagem não ocorre apenas pelo processo cognitivo, mas também na relação com o Outro, nos eventos de socialização. (Donato e McCormick, 1994). Interferem neste processo os aspectos culturais, sociais e afetivos. As EALs são usadas como mediadores interpessoais (Vilaça, 2003).

O momento

As EALs não são apenas planos, mas elas são também ações. São pensamentos e comportamentos (Oxford, 1990). Eles se realizam através do aprendiz desde o planejamento, a execução e a obtenção dos resultados. Se a definição prende-se apenas “ao planejamento” o aluno não atingirá o propósito de uma ótima aprendizagem, pois só tem planos, intenções de aprender sem a ação concretizadora dos seus desejos. (Ortiz Álvarez, no prelo, 2007)⁴³ Esta visão temporal que ocorre antes, durante e depois da abordagem ao material de aprender é comentado por Cohen (1998).

⁴¹ A teoria sobre a aprendizagem de Anderson, que norteia a pesquisa de O’Malley e Chamot (1998), explica que o processo de aprender é semelhante ao armazenamento de dados realizados pelo computador: as informações que são levadas para o cérebro e são, em parte, armazenadas na memória de curta duração; a outra parte segue para a memória de longa duração. As informações que são desnecessárias ou que não encontraram suporte no conhecimento anterior já armazenado para se fixarem, são “deletadas”.

⁴² Explicamos o termo “mundivivência” no capítulo anterior.

⁴³ São idéias elaboradas e verbalizadas por Ortiz, 2007 durante encontro informal; Ela sugere que as estratégias se deslocam partindo do nível de planejamento e indo até a execução até a ocorrência da aprendizagem.

O evento de aprendizagem

O evento de aprendizagem é a situação de aprendizagem onde o aluno está inserido e o material disponível para ser aprendido. Dentro dessa situação, o aprendiz terá acesso ao material e à informação, ao insumo disponível para essa aprendizagem, que será registrada em um processo em que poderá interagir com outros e com vários recursos para atingir seus objetivos.

Fatores / variáveis

A aprendizagem ocorre não só através dos processos cognitivos, mas também através de variáveis diversas que serão comentadas mais detalhadamente no item 2.7. Há uma crença comum a vários autores de que estas variáveis se relacionam e influenciam as EALs e vice-versa. (Oxford 1990).

Formas mediadoras

As formas mediadoras referem-se aos modos como o aprendiz atinge a aprendizagem (Stern, 1996) e como ele realiza o processo de aprender. O aprendiz seleciona (Cook, 1994), dentro do conteúdo que a ele se apresenta, o que se adequa às suas necessidades.⁴⁴

O aprendiz é um mediador entre a oferta de aprendizagem circundada pelos fatores que a permeiam e a sua “caixa preta”⁴⁵. O mediador é “*aquele que media ou intervém; mediano, mediatório, intermediário*”. (Dicionário Aurélio, 1999). Ao denominar EALs como formas mediadoras, a abordagem de aprender uma L-alvo está sendo concebida como resultado dos recursos que o aprendiz se utiliza para lidar com os elementos todos que

⁴⁴ Este trabalho não objetiva o estudo do nível de aperfeiçoamento da aprendizagem de LE em relação ao uso de estratégias de aprendizagem de línguas, mas considera importante, que pesquisas sejam desenvolvidas nesta área.

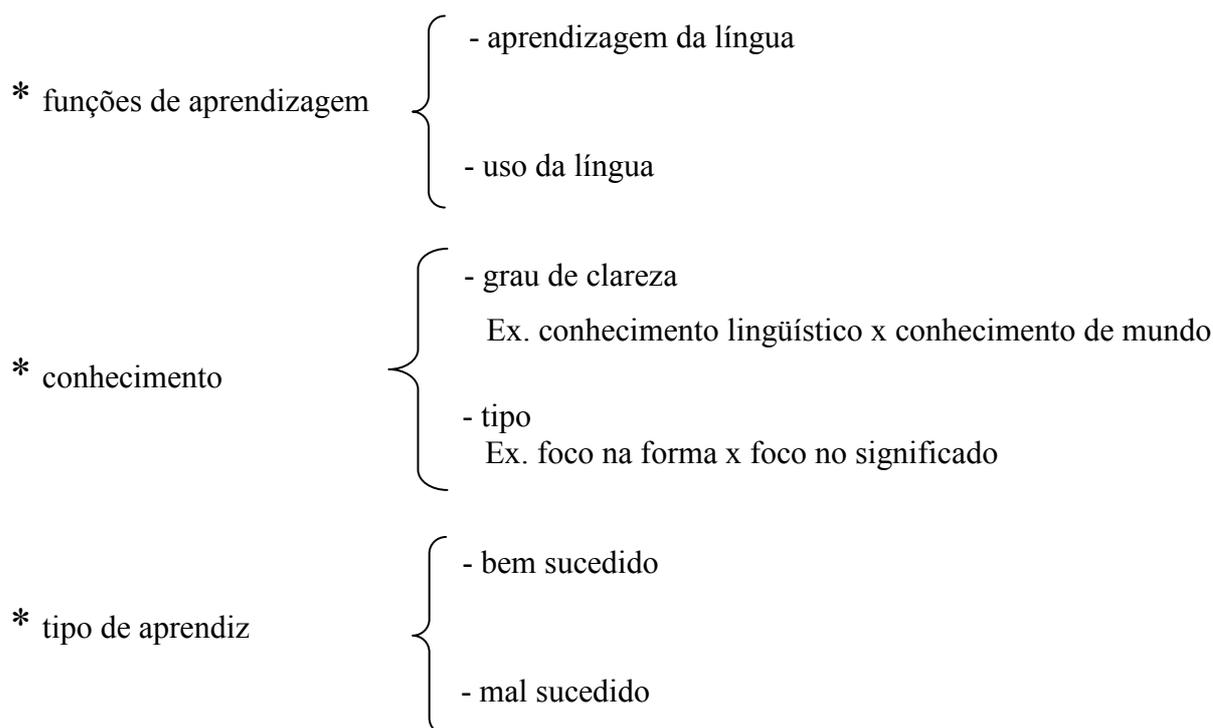
⁴⁵ O “modelo da caixa preta” é explicado no “Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics”(1993) como um termo derivado da Física e é usado para se referir a um sistema com inputs e outputs que podem ser observados. Entretanto, o sistema em si e a forma como ele trabalha, precisamente, não podem ser observados. O sistema então está contido em uma “caixa preta”. A aprendizagem de línguas é algumas vezes descrita como um problema na caixa preta, pois apesar de podermos observar a língua com a qual os aprendizes ouvem e vêem e as sentenças que eles produzem, nós não podemos observar o que ocorre dentro da caixa preta, isto é, como eles realmente aprendem a língua.

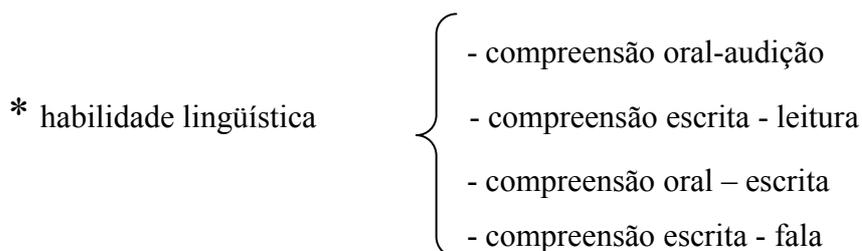
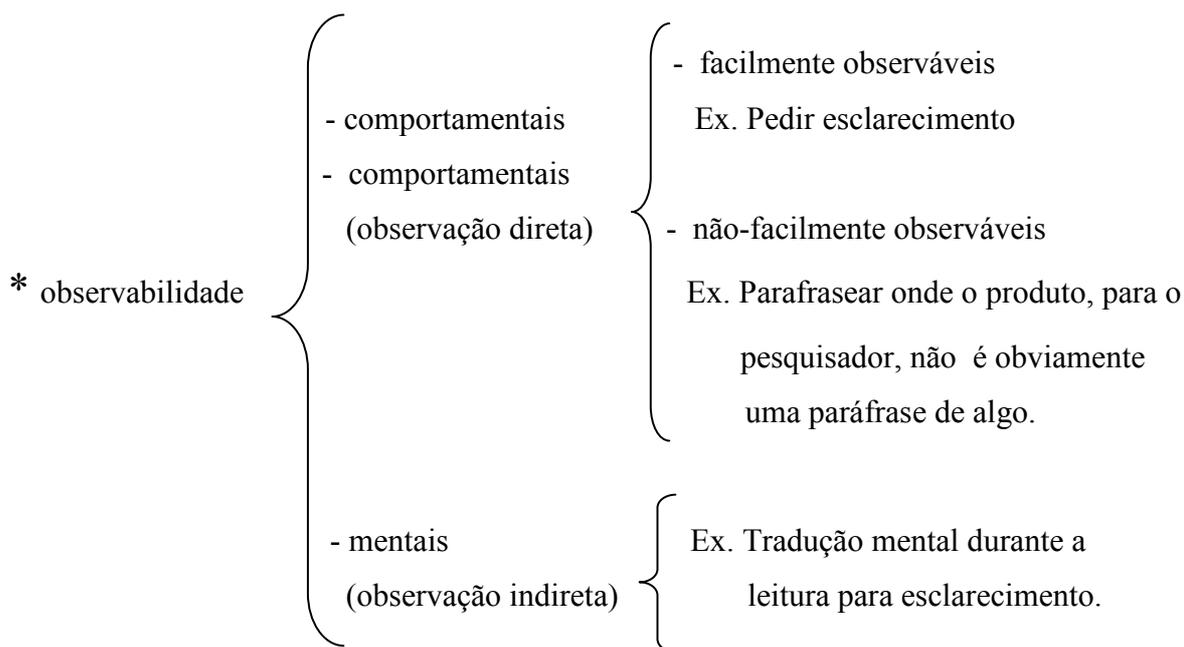
envolvem o seu aprender. O aprendiz se posiciona como um negociador que tem em suas mãos a responsabilidade pela organização harmônica entre ele, o que se coloca para a aprendizagem, e os elementos materiais, humanos e sociais que permeiam o evento de aprender. Ele promove a intercessão entre o aprendizável e a sua “caixa preta”, sob a influência dos fatores internos (sexo, idade, estilo de aprender e de viver; suas crenças, etc...) e externos a ele (materiais didáticos, professores, e outros contatos nos seus diferentes contextos, etc...)

Através do uso das EALs o aprendiz busca condições internas e externas para melhor abordar o evento de aprender. As EALs são, então, meios planejados de melhor abordar o evento de aprender para atingir uma melhor aprendizagem.

2.4 -. TIPOLOGIA

As taxionomias e demais categorizações existentes na literatura não conversam entre si perfeitamente, de forma tal que haja uma combinação consistente entre elas que favoreça melhor os estudos e teorizações. Esta dificuldade de emparelhamento reside no fato de critérios diferentes serem usados para as classificações das EALs. Cohen (1998, p.11) relaciona as classificações de acordo com:





Para alguns autores há dois tipos básicos de estratégias: estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação (ou de uso). A primeira relaciona-se ao input e a 2ª ao output (Brown 2000, p.113).

Tarone (1980) distingue três tipos: estratégias de aprendizagem, de produção e de comunicação. A primeira é uma tentativa de desenvolver competência lingüística e sociolingüística na língua alvo, como, por exemplo, memorizar, iniciar conversa com nativo e

inferir; a 2ª é uma tentativa de usar o sistema lingüístico eficientemente e claramente, por exemplo, simplificar, ensaiar e planejar o discurso; a 3ª relaciona-se com os problemas de comunicação que surgem durante uma interação.

Para Ellis (1994 apud Cohen 1998) as estratégias de aprendizagem, se subdividem em estratégias de aprendizagem de línguas, que se preocupam com a tentativa do aluno de dominar a informação lingüística e sociolingüística; e as estratégias de aprendizagem de habilidade, que se preocupam com a tentativa do aprendiz de se tornar ouvinte, falante, leitor ou escritor hábil.

Alguns autores não fazem distinção entre estratégias de aprendizagem e estratégias de uso da língua (ou de comunicação como é denominada pela grande maioria) (Cohen, 1990;; O'malley e Chamot, 1990, Oxford 1990, 1996; Nyikos e Oxford, 1996 apud Nam e Oxford, 1998). *“Estratégia de aprendizagem é uma expressão técnica que significa qualquer ação específica ou comportamento que o aluno toma, mais frequentemente consciente, para melhorar sua própria aprendizagem” (Oxford, 1998,p. 53).*⁴⁶

Bialystok (1990 apud Cohen e Weaver,1998) considera a classificação das estratégias de acordo com as funções muito simplista porque elas têm funções múltiplas. A mesma estratégia pode ter mais de uma função, contudo, frequentemente elas têm uma única função e no caso de terem mais de uma, há sempre a que é principal. Assim sendo, a identificação de várias funções de estratégias continua sendo útil.

Neste trabalho, não houve a preocupação em fazer distinção entre as estratégias de aprendizagem e as de uso ou de comunicação. Foi considerado o pensamento de Cohen (1998, p.07) que justifica o termo estratégias de aprendizagem como abrangente a todos os tipos, pois em situação de uso da língua pode não haver a intenção da comunicação. Por exemplo, em uma atividade mecânica de “drills”, onde provavelmente haja o uso significativo de língua na atividade de perguntas e respostas entre os alunos, mas onde não há uma situação de comunicação se os alunos já sabem as respostas. Um outro exemplo é o uso de estratégia comunicativa que pode ou não levar a aprendizagem, pois os aprendizes podem

⁴⁶ ““Learning strategy” is a technical phrase that means any specific action or behavior a student takes, most often consciously to improve his/her own learning.”

utilizar o vocabulário encontrado pela primeira vez em uma lição dada e procurar comunicar o pensamento sem a intenção de tentar aprender a palavra. E pode ocorrer o contrário, podem inserir o vocabulário na comunicação com a intenção expressa de promover a aprendizagem deste vocabulário.

Apesar de Cohen (1988, p.07) distinguir estratégias de aprendizagem como pensamentos e comportamentos usados pelos aprendizes com o objetivo explícito de improvisar seus conhecimentos e entendimentos de L-alvo, e estratégias de uso como os pensamentos e comportamentos que ajudam os alunos a utilizarem a língua que eles já aprenderam em qualquer grau, ele as unifica ao afirmar que em ambas é possível reconhecer que são processos, que há níveis de consciência, que são selecionados pelos aprendizes e que podem resultar em melhoria na aprendizagem ou no uso de L2 ou LE, através da retenção, recuperação e aplicação de informação sobre a língua.

As estratégias são por vezes categorizadas como pertencentes aos aprendizes bem sucedidos, ou aos menos sucedidos, contudo a “effectiveness” de uma estratégia pode depender muito das características do aprendiz, da estrutura da língua, do contexto e da interação destes.

Existe uma confusão na divisão das estratégias como diretas e indiretas, provavelmente porque os pesquisadores não têm as mesmas definições básicas para os temas. A estratégia de auto-monitoramento é um exemplo deste desacordo.

Há ainda uma confusão ao distinguir uma estratégia da outra, se são cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais. Por exemplo, a estratégia de resumir um texto pode ser interpretada tanto como cognitiva quanto metacognitiva. As estratégias metacognitivas ajudam no planejamento e na avaliação dos resultados, ambas atuam durante o processo de construção e após a produção escrita do resumo e as estratégias cognitivas fazem uma associação como resumo e atuam, por exemplo, na reconceptualização de um parágrafo em alto nível de abstração. Cohen (op.cit, p.12) esclarece que a linha que divide as estratégias cognitivas e metacognitivas não é nítida, pois ambas podem ser utilizadas, (como no exemplo acima) e delinear se o resultado da ação teve origem em uma ou em outra é problemático pois a mesma estratégia pode funcionar em diferentes níveis de abstração.

Ellis (1994 apud Cohen 1998, p.13) detectou um progresso nas classificações das EAs a partir dos anos 90). Esta evolução pode ser notada, por exemplo, nas taxionomias de O'Malley e Chamot, de Oxford (ambas de 1990) e de Wenden, de 1991. Ellis observou que estas taxionomias demonstram uma preocupação que ultrapassa a simples proposta de listar estratégias; são compreensivas, multiniveladas e motivadas teoricamente. Contudo, os conflitos nas classificações ainda são inevitáveis devido ao caráter específico dos contextos em que se realizam as pesquisas, a abordagem etnográfica pela qual são avaliadas e pelas próprias características densas do material sob avaliação; ou seja, as estratégias são interpretadas através de uma alta inferência; tanto ocorrem em momentos instrucionais quanto nas oportunidades absolutamente amplas no contexto extra-classe; pertencem a um tipo que varia em número de dimensões nas quais sua condição de observabilidade varia.

Apesar das dicotomias presentes nas pesquisas é possível perceber alguns resultados coincidentes: as estratégias de aprendizagem podem ajudar os aprendizes a controlar a própria aprendizagem e tornarem-se mais proficientes.

Oxford (1990) oferece, através de sua classificação, um sistema com 62 estratégias que, até a presente data, é o sistema estratégico que agregou o maior número de estratégias. Uma crítica que recebeu foi a de que houve uma tentativa da autora de unir, em um único sistema, todas as estratégias já catalogadas pelos outros pesquisadores. A autora, de fato, conseguiu unir a variedade de estratégias de compensação conhecida, dissociou as estratégias sócio-afetivas em sociais e afetivas, incluiu uma ampla variedade de estratégias afetivas e sociais que têm recebido atenção em um grau menor em relação às outras, principalmente cognitivas e metacognitivas; e reorganizou as já conhecidas metacognitivas, cognitivas e estratégias de memória. Seu sistema estratégico é amplo e tem sido bastante utilizado por pesquisadores. Não é um sistema fechado, permite que outras estratégias reconhecidas se agreguem a ele.

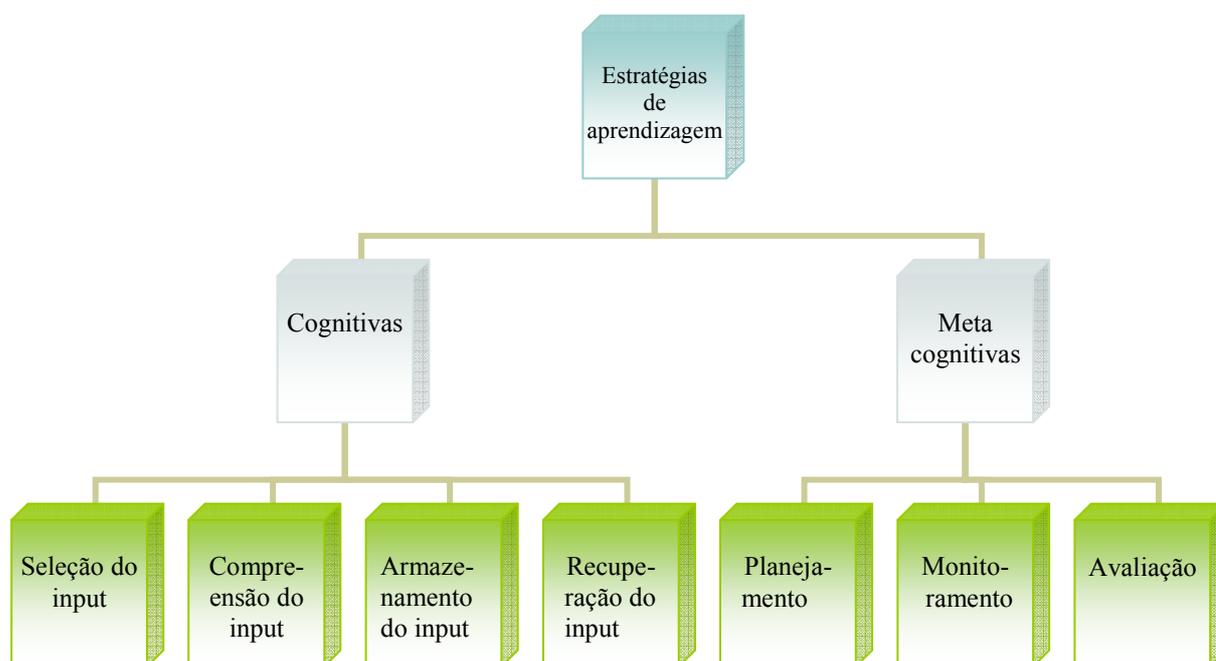
A seguir, oferecemos algumas classificações dispostas em organogramas e um comentário que explicita de forma mais detalhada a taxionomia de Oxford, de 1990, que norteou a nossa pesquisa de campo.

Optamos por apresentar as diversas classificações em organogramas, pela clareza visual na qual as estratégias são dispostas. De fato, o organograma não retrata com

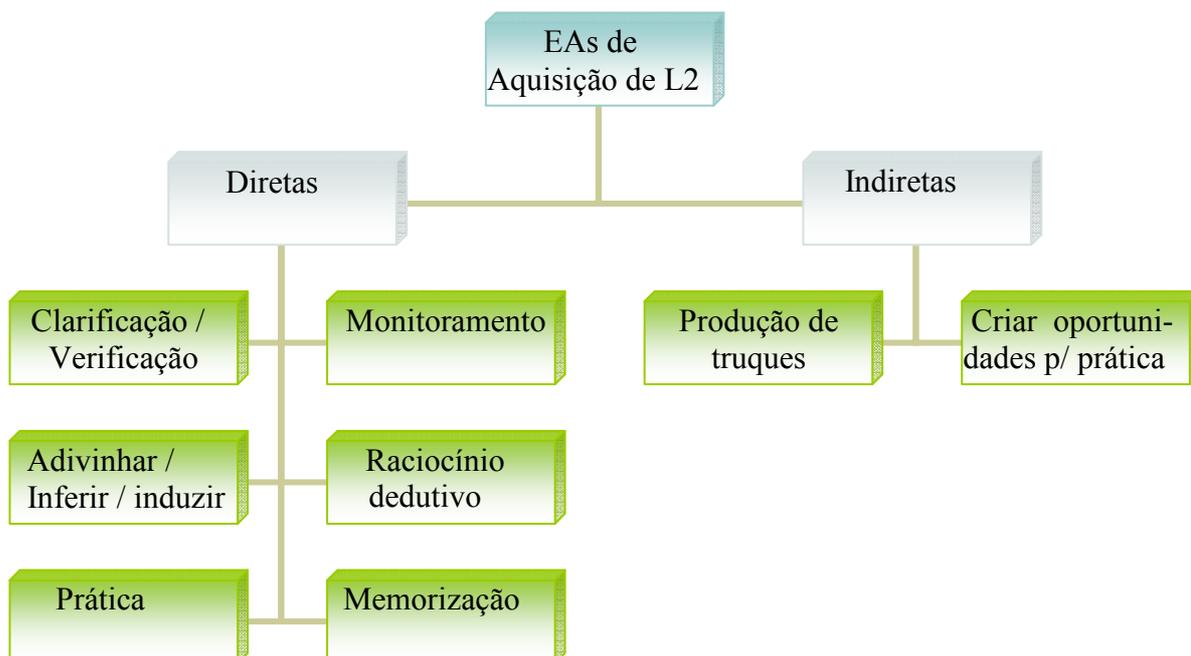
fidelidade as combinações e possíveis combinações das estratégias entre si, o vínculo com o critério-base (ou os critérios-base), a adequação ao evento de aprendizagem e a relação que se estabelece com outras variáveis que influenciam no processo de ensino/aprendizagem. O ideal seria um organograma tridimensional onde os blocos representativos de cada estratégia se movimentassem fazendo intersecções à medida que as estratégias se combinassem.

2.4.1 – ORGANOGRAMAS

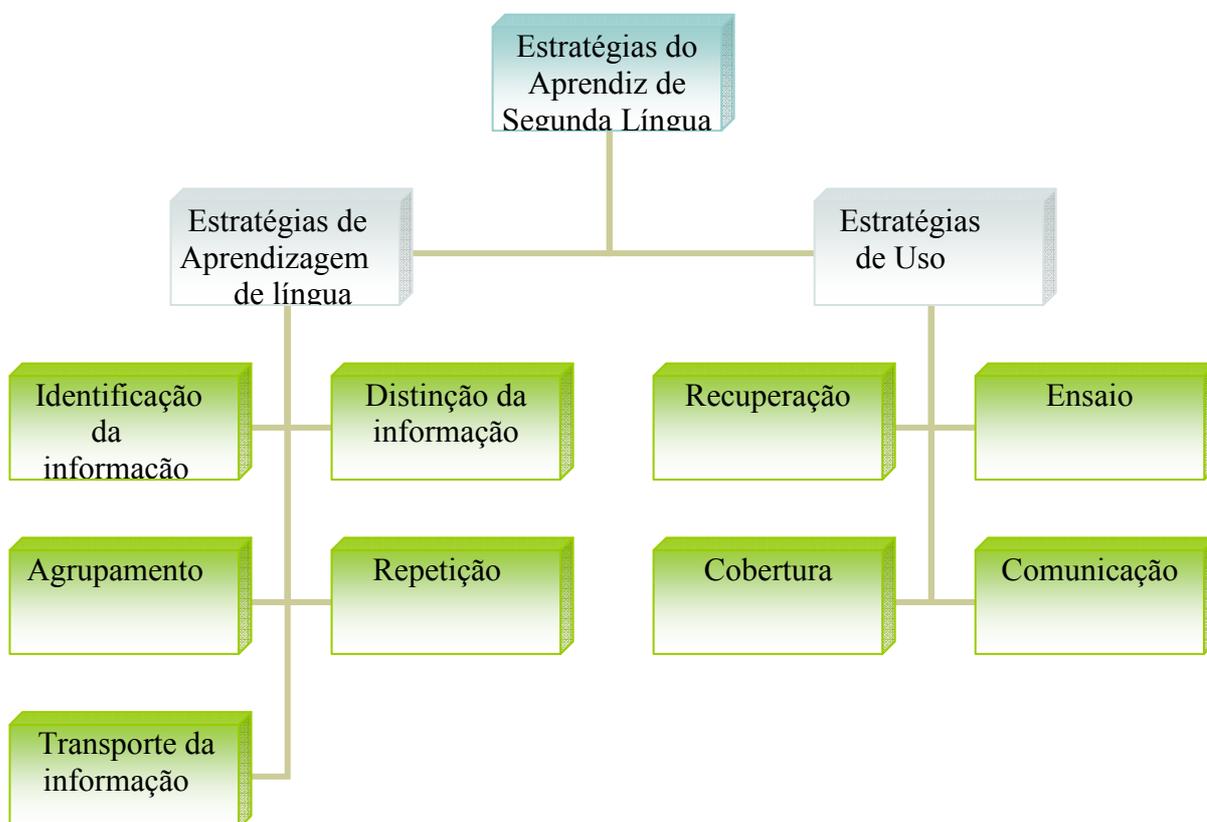
TAXIONOMIA DE WENDEN (1998) – FONTE: WENDEN (1998, P.30)



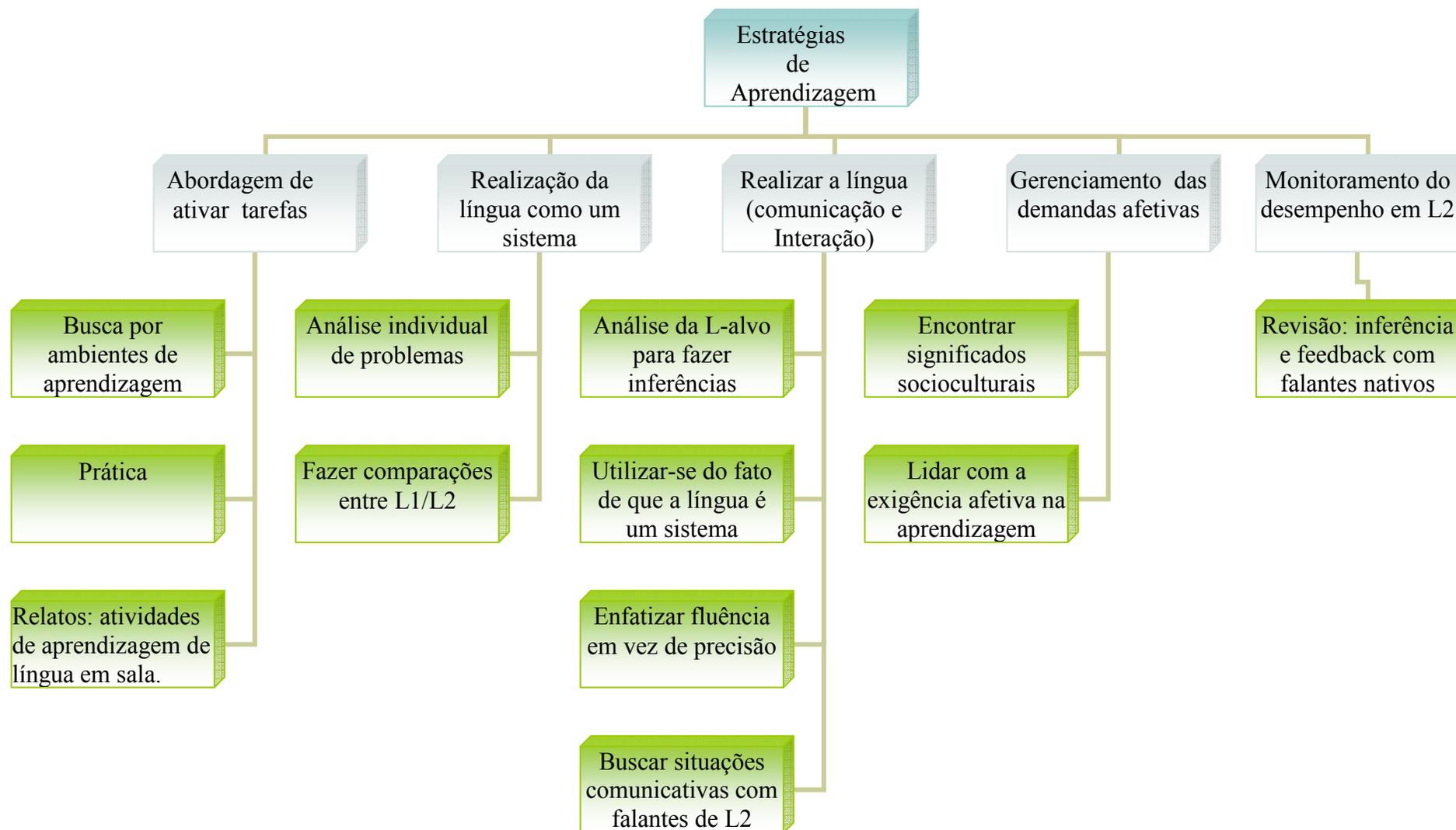
TAXIONOMIA DE RUBIN (1981) – FONTE: O’MALLEY E CHAMOT (1998:127)



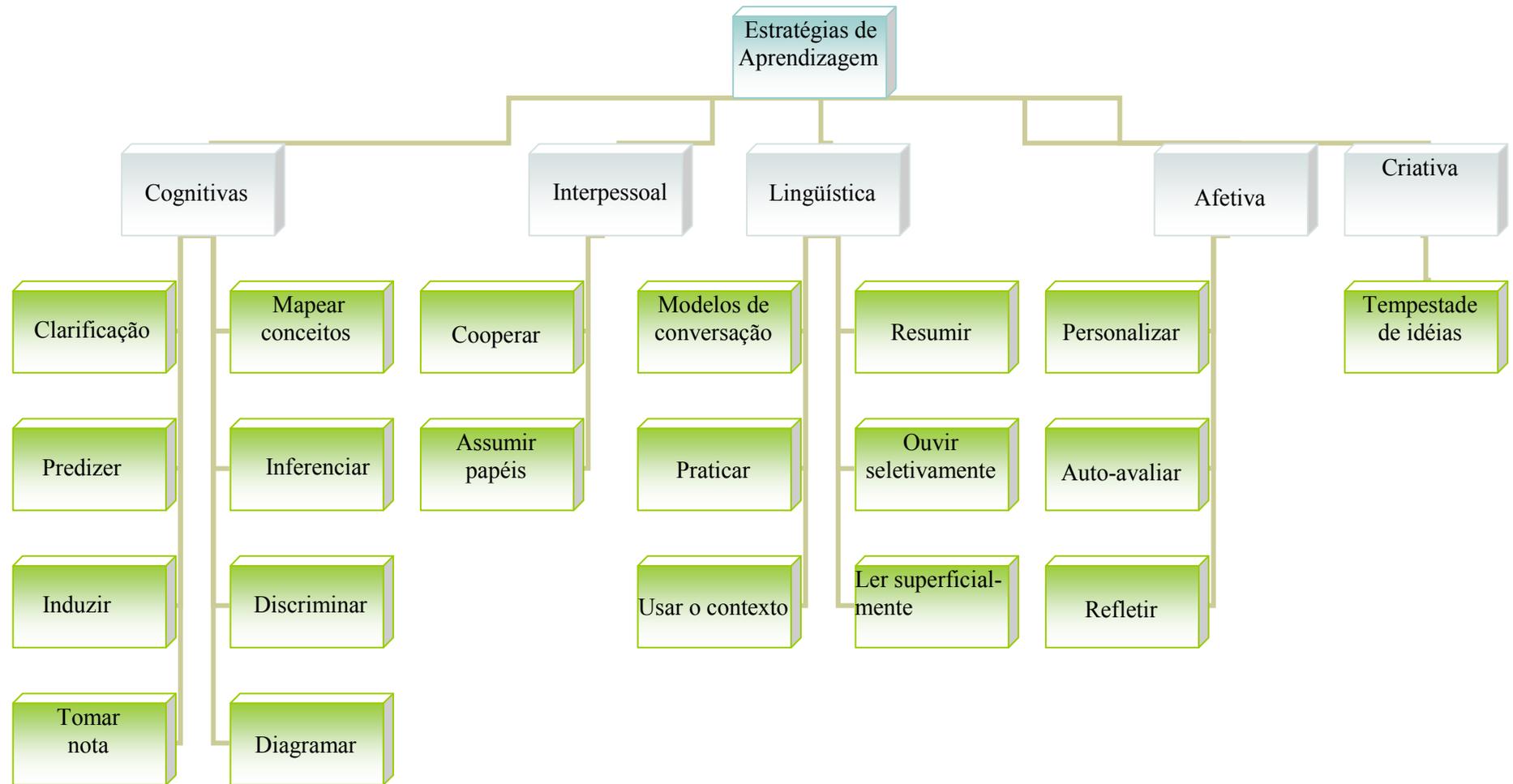
TAXIONOMIA DE COHEN (1989) – FONTE: COHEN (1989:04)



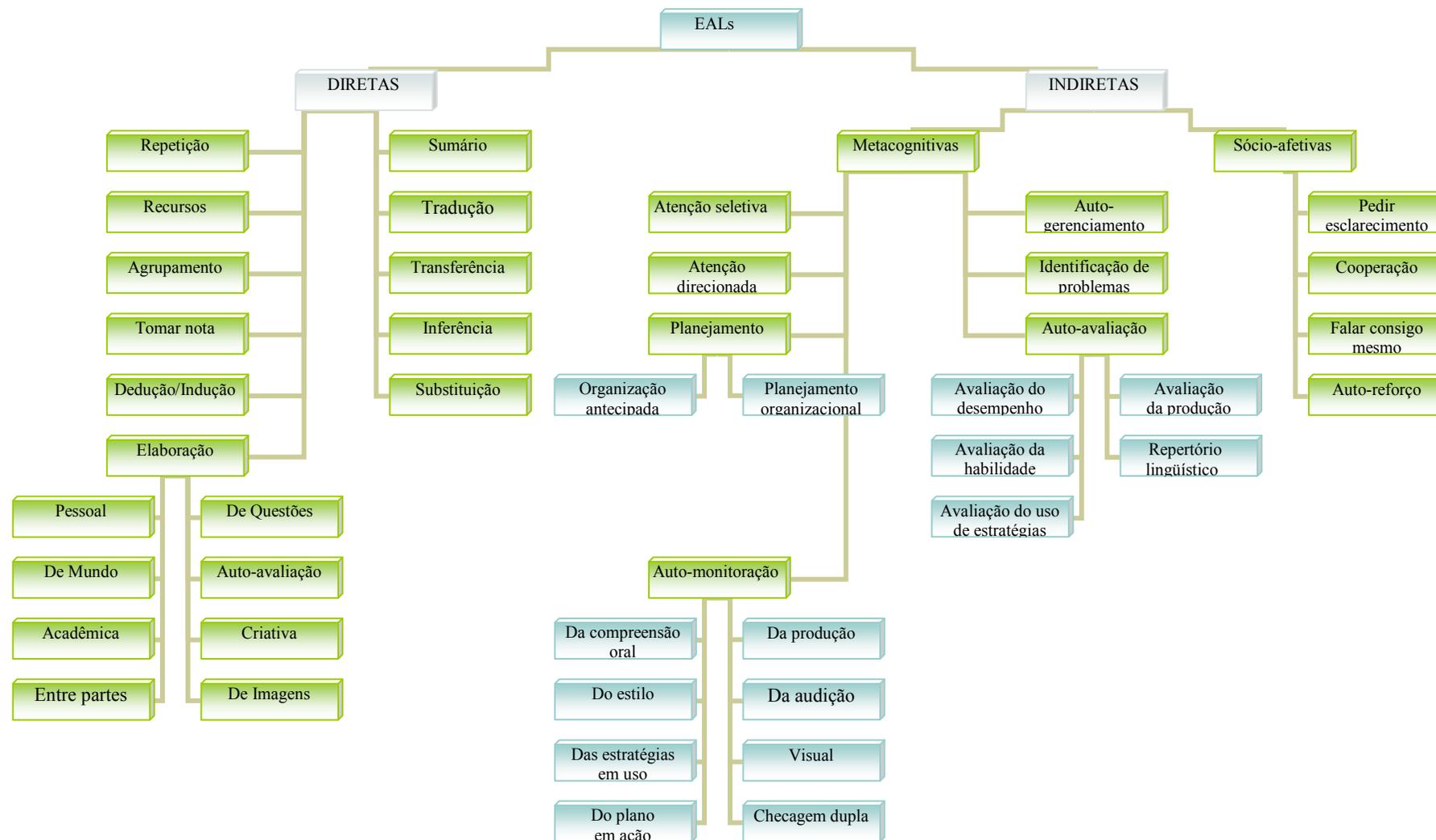
TAXIONOMIA DE NAIMAN ET ALII (1978) - FONTE: O'MALLEY E CHAMOT (1998:127)



TAXIONOMIA DE NUNAN (1996) – FONTE: NUNAN (1996)

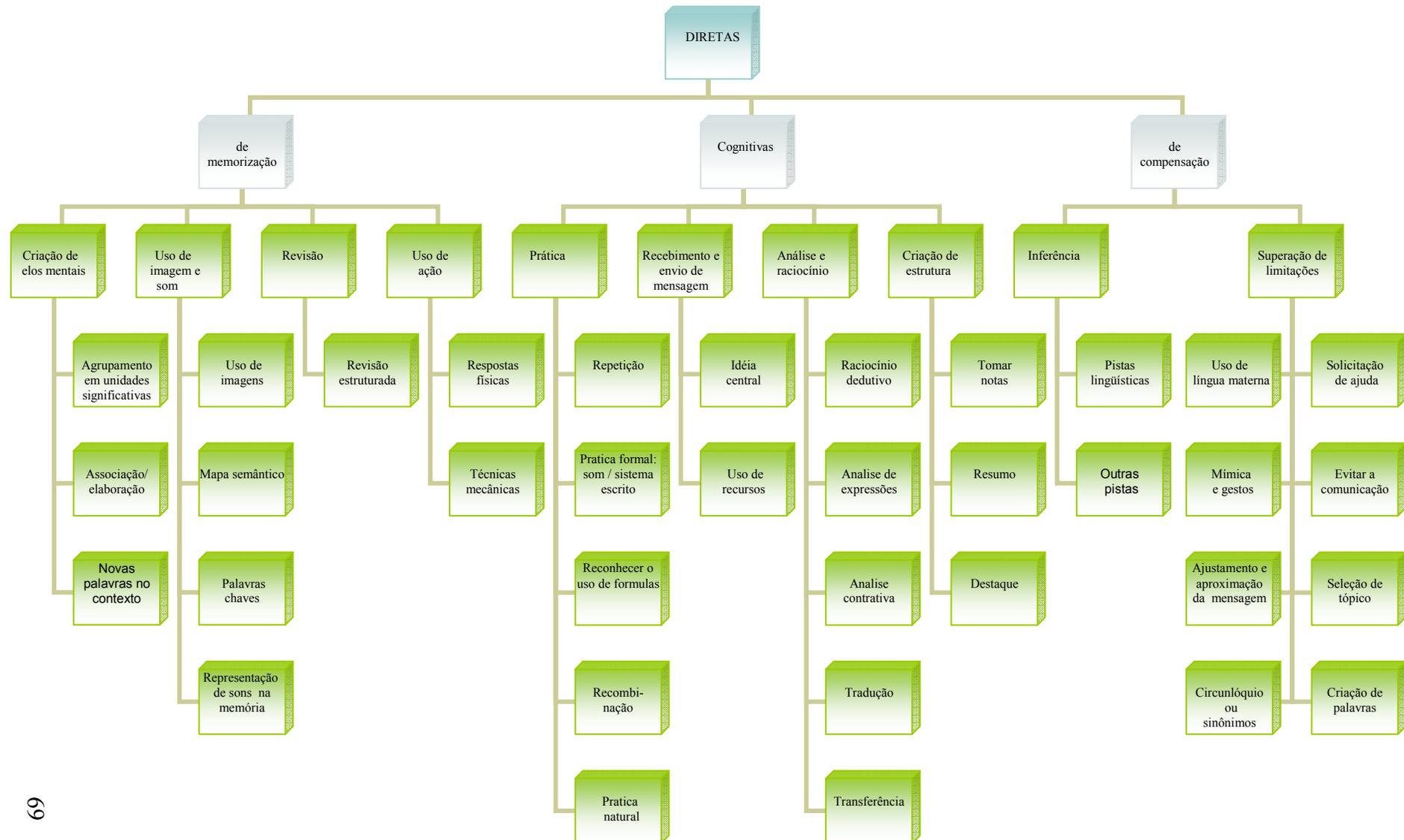


TAXIONOMIA DE O'MALLEY E CHAMOT (1990) – FONTE: O'MALLEY E CHAMOT (1999)



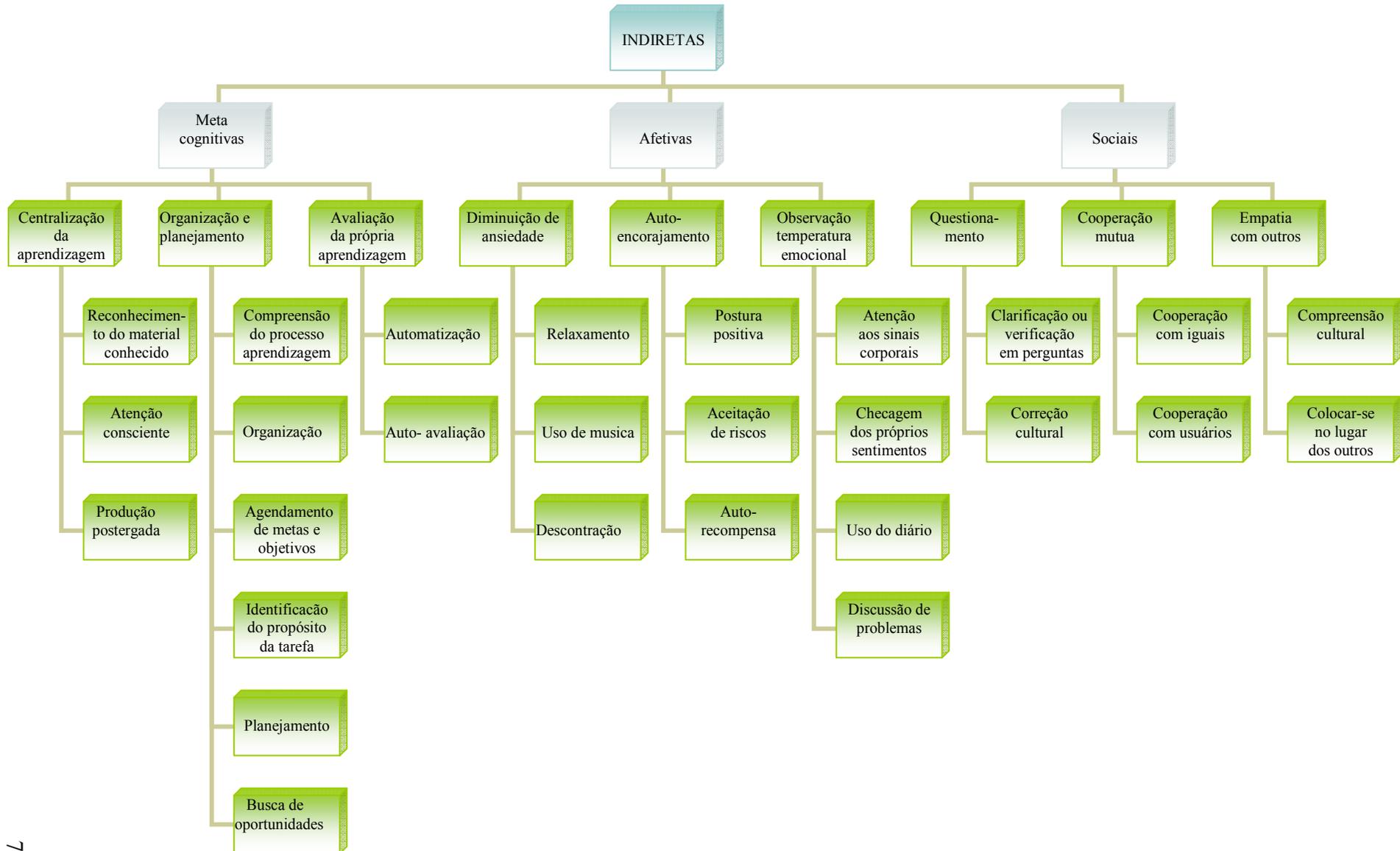
TAXIONOMIA DE OXFORD (1990) – FONTE: OXFORD (1990)

Estratégias de Aprendizagem de Línguas **Diretas**



TAXIONOMIA DE OXFORD (1990) – FONTE: OXFORD (1990)

Estratégias de Aprendizagem de Línguas **Indiretas**



2.4.2 – CLASSIFICAÇÃO DAS EALS DE OXFORD

Estratégias Diretas de Aprendizagem

São as que envolvem a língua alvo diretamente. Requerem um processo mental da língua, mas cada um dos três grupos. (de memória, cognitiva e de compensação) processa de forma diferente e com propósitos diversos.

1- Estratégias de memória (ou mnemônica)

Têm uma função específica: ajudar os alunos a gravar e restaurar novas informações. São mais efetivas quando associadas com estratégias metacognitivas, como prestar atenção; e estratégias afetivas como diminuir a ansiedade respirando profundamente.

As estratégias de memorização partem do princípio de que os arranjos e associações devem ter um significado pessoal para o aprendiz assim como o material a ser restaurado e que devem se adequar ao estilo pessoal de aprender de cada ser. Dentro das estratégias de memória temos:

a-. Criação de elos mentais

1-. Agrupamento.

Classificar e reclassificar o material em unidades significativas: tipos de palavras, tópicos, funções, semelhanças, oposições, referências, etc...

Ex: uso de acrônimos, de cores diferentes para diferentes grupos.

2-. Associação /elaboração.

Associar à nova informação a outras já concluídas ou relacionar fragmentos de informações em novas unidades significativas.

Ex: bread/butter

3-. Novas palavras em um contexto.

Colocar a nova informação em uma palavra, frase, conversação, ou história já conhecidas.

Ex: Colocar frases de uma conversação ou história em ordem para lembra-la.

b-. Utilização de imagens e sons

1-. Uso de imagens.

Relacionar a nova informação a conceitos já existentes na memória através de uma imagem visual significativa.

Ex: Visualizar uma criança andando descuidadamente na rua. Há um buraco na frente dela e ela não percebe. A mãe grita: “watch out!”

.2-. Mapa semântico.

Organizar as palavras ou imagens dentro de uma figura, mostrando visivelmente a relação de uma com as outras.

Ex: Ligar figura com palavras ou conceitos. É um meio de contextualizar uma palavra, ou um conceito, através de um trabalho de rede com linhas, setas e outros.

c-. Revisão sistemática

1-. Revisão

Revisar espaços intercalados e progressivos a cada nova informação.

Ex: Iniciar os estudos com intervalos em minutos, depois de hora em hora; continuar aumentando o espaço entre os momentos de estudo para de 3 em 3 horas, uma vez ao dia, de dois em dois dias e assim por diante.

d-. Uso dos Sentidos

1-. Respostas físicas ou sensações:

Teatralizar a nova expressão ou relacioná-la com sensações físicas.

Ex: O método TPR, executar comandos (go to the board, write a word etc. (Pode-se associar a palavra a sensações boas ou ruins, agradáveis ou desagradáveis. Por exemplo: quente / frio, áspero / macio etc...

2-. Uso de técnicas mecânicas

Utilizar-se de movimentos físicos para gravar a nova informação.

Ex: usar cartões, que serão movimentados de acordo com a sua memorização ou não, registrar a informação nas folhas de um caderno, classificando-as em aprendidas ou a aprender; andar enquanto se repete a informação que esta sendo memorizada.

2-. Estratégias cognitivas

São habilidades que envolvem manipulação ou transformação da língua de uma forma direta. A seguir apresentamos as definições de algumas importantes estratégias cognitivas.

a-. Prática

1-. Repetição (de uma ação)

Dizer ou ouvir algo repetidamente.

Ex: fitas, tv, cantar, ler.

2-. Prática formal

Praticar com som e escrita com planejamento prévio, mas não natural.

Ex: pronúncia, entonação, registro.

3. Reconhecimento e uso de fórmulas e padrões

Conscientemente usar fórmulas rotineiras.

Ex: It's time to ...

4-. Recombinação

Combinar elementos conhecidos de novas fórmulas para produzir seqüências mais longas.

Ex: formar frases a partir de palavras soltas ou palavras anexando prefixos e sufixos.

5-. Prática informal (ou naturalística)

Praticar a nova língua em situação natural.

Ex: em conversação com nativo, leitura de um livro ou artigo assistir a uma palestra, a um filme ou por meio da escrita de uma carta

b-. Recebimento e envio de mensagens

São especialmente importantes na compreensão e produção de textos.

1-. Idéia central

Captar a idéia central usando *skimming* (vista de olhos), ou procurar detalhes de interesse usando *scanning* (busca detalhada).

2-. Uso de recursos

Uso de recursos escritos ou não para entender ou produzir mensagens.

Ex: impressos (dicionários, listas de palavras, livros de gramática etc...) ou não impressos (tapes, tv, videocassete, rádio, museu e exposições).

c-. Análise e raciocínio

É muito importante na compreensão e assimilação da informação.

1-. Raciocínio dedutivo

Aplicar regras gerais a novas situações (top-down).

Ex: princípio da canonicidade (svc); consoante antes de vogais; sufixos e prefixos na formação de palavras.

2-. Analise de expressões

Determinar o significado do todo pela análise das partes, quebrando palavras, frases, sentenças ou parágrafos em partes para melhor entendimento.

3-. Analise contrastiva

Comparar os elementos da nova língua com a língua materna detectando diferenças e similares (cognatos).

4-. Tradução em vários níveis

Traduzir palavras, frases ou textos.

Ex:A tradução, palavra por palavra pode nos levar à tradução chamada de “ingênua”, pois, muitas vezes, estamos diante de uma expressão idiomática, que dá a frase um sentido diferente da tradução de seus componentes individualmente.

5-. Transferência

Aplicar o próprio conhecimento, conceitos ou estrutura de uma língua para outra.

d-. Criação de estrutura

1-.Tomar notas

Anotar à idéia principal ou pontos específicos. A utilização dessa técnica pode levar a compreensão mais rápida da informação.

2-. Resumo

Resumir uma longa passagem tornando mais fácil sua incorporação. A técnica do resumo deve começar por um simples parágrafo, evoluindo para textos mais longos.

3-. Destaque

Utilizar-se de técnicas enfatizantes como cores: diferentes, sublinhar, letras maiúsculas, negritos, asterisco, caixas, círculos, para facilitar o aprendizado. Essas estratégias são importantes para autonomia do aprendiz. Quem as utiliza no dia-a-dia experimenta um avanço no aprendizado e torna-se independente em seus estudos.

3-. Estratégias de compensação

Habilitam os aprendizes a compreender e utilizar a nova língua apesar da limitação de seus conhecimentos. Mesmo os aprendizes mais avançados podem usufruir dessas estratégias quando se esquecem de alguma informação, ou ouvem mal o que lhes foi transmitido.

a-. Inferência

Adivinhar de forma inteligente é essencial nas habilidades de ouvir e ler. O aprendiz pode entender as idéias sem necessariamente compreender todos os detalhes. Parece que os aprendizes com baixo *score* têm a crença de que precisam reconhecer e entender cada palavra antes de terem uma compreensão de todo significado

“..., algumas das diferenças entre aprendizes com altas e baixas pontuações em um teste de proficiência em leitura eram: com altas pontuações tinham a tendência de guardar o significado das passagens na mente, ler frases longas, pular palavras desnecessárias, e adivinhar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto; com baixas pontuações tendiam por perder o significado toa rápido quanto eles os decodificavam então, liam palavra por palavra ou sentenças curtas, dificilmente pulavam uma palavra, e buscavam o glossário quando encontravam novas palavras”. (Hosenfeld, 1977 apud Richards e Lockhart, 1999, p.65)

1-. Pistas lingüísticas

O aprendiz tem um conhecimento da língua alvo, da própria língua ou de outras línguas que lhe dão pistas para captar o significado.

Ex: Inferir pela ênfase, (por oposição) por afixos, ordem das palavras, cognatas.

2-. Outras pistas

O estudo do texto e a variação lingüística que decorre das relações sociais; a entonação e a linguagem do corpo são exemplos de pistas que circundam o texto.

Ex: Conceituar o que é dito com a ação desencadeada, formas de tratamento, prever ação futura; gestos, a expressão facial, o tom de voz; no texto escrito pode-se observar desenhos ilustrados, títulos, letras e números indicando a importância e propriedade, nomes próprios; a mundivivência do aprendiz: o conhecimento cultural e do tópico.

“Todos os ouvintes fazem associações mentais com um conhecimento prévio, mas quando os bons são comparados com ouvintes ineficazes, bons ouvintes usam mais significativamente a personalidade, e intencionalmente a usam para adivinhar.” (Oxford, 1990, p.93)⁴⁷

b-. Superando limitações na fala e na escrita

1-. Língua materna

Usar a língua materna sem previa tradução ou adicionar finais de palavra da nova língua mãe.

Ex: “Teacher, can I go to the banheiro?”, “C’mon it’s a kind of ‘sacnation’”

2-. Buscando ajuda

Solicitar ajuda na conversação, pela hesitação ou de forma explícita.

Ex: *how do you say “...”in English?

3-. Mímica ou gestos

Usar expressões corporais, como mímica ou gestos, em lugar de expressão verbal para sugerir o seu significado.

⁴⁷*“All listener make mental associations with prior knowledge, but when good compared with ineffective listeners, good listeners make more personally meaningful, and intentionally use then for guessing.”*

4-. Evitar a comunicação

Evitar a comunicação, parcial ou totalmente, em vista de dificuldades de ordem gramatical ou léxica, ou simplesmente interrompe-la.

Ex: *If I only had a ... (não completa a idéia)

5-. Selecionando tópicos

Escolher o tema da conversa, direcionando-se para o campo de interesse próprio e domínio lingüístico.

6-. Ajustando ou aproximando a mensagem

Omitir itens, alterando sua forma para tornar a idéia mais simples e com significado similar.

Ex: It's hard to breathe no lugar de air pollution.

7-. Criação de palavras

Criar uma nova palavra na ausência de uma mais adequada, por desconhecimento ou esquecimento.

Ex: "Animal doctor" em vez de veterinarian

8-. Circunlóquio ou sinônimos

Descrever o conceito ou utilizar-se de um sinônimo em substituição à palavra esquecida ou não conhecida.

Ex: "A thing you dry your hands on" em vez de "towel".

Estratégias Indiretas de Aprendizagem

Permitem ao aprendiz controlar sua própria cognição. Dão suporte e dirigem o aprendizado sem envolvimento direto com a língua-alvo. São aplacáveis nas quatro habilidades.

1-. Estratégias metaconitivas

Auxilia o aprendiz a redimensionar o seu foco de aprendizagem, em busca de um aprendizado mais efetivo e eficiente, e a monitorar seu próprio progresso. Funcionam em complemento ou junto às estratégias cognitivas. As pesquisas mostram que, apesar de serem extremamente importante, são pouco usadas. Provavelmente porque os aprendizes bem sucedidos é que as usam.

“..., Antes de começar a escrever, escritores habilidosos tendem a gastar um tempo pensando sobre a tarefa e o planejamento de como eles a abordarão; e eles deduzem e organizam a informação; e eles fazem anotações, listam, e têm uma tempestade de idéias para ajudar a gerar idéias. Por outro lado, escritores menos habilidosos tendem a gastar pouco tempo na tarefa; e eles usam pouco planejamento e estratégias de organização.”(Richards e Lockhard 1999,p.65)⁴⁸

As **estratégias cognitivas** de Oxford (136 pp.140) contêm todos os itens relacionados por O'Maley et alii, acrescentando outros como: observação e ligação de conceitos novos em material já conhecido; conhecimento do processo de aprendizagem; estabelecimento de fins e objetivos, imediatos e em longo prazo e identificação do propósito da tarefa. Observamos nessa diferença a diversidade de enfoques existentes entre esses lingüistas, no caso de Oxford manifestando assim como a preocupação com o domínio que tem o aprendiz da sua própria aprendizagem, pelo conhecimento do processo, estabelecimento e identificação do propósito da tarefa.

⁴⁸ “..., before beginning to write, skilled writers tend to spend time thinking about the task and planning how they will approach it; they gather and organize information; and they use note taking, lists, and brainstorming to help generate ideas. On the other hand, unskilled writers tend to spend little time on the task; and they use few planning and organizing strategies. “

a-. Centralização da Aprendizagem

Ajuda os aprendizes a convergirem sua atenção e energia para certas tarefas ou materiais.

1-. Observação e ligação com material já conhecido

Observar uma chave conceitual, princípio, ou tipo de material, fazendo associação com o que já é conhecido.

2-. Atenção consciente

Direta: deliberadamente prestar atenção à linguagem ignorando fatores distractors. Seletiva: dar atenção a aspectos específicos da linguagem ou a detalhes situacionais.

Ex: pronúncia registro, gramática, vocabulário.

3-. Produção postergada

Retardar a produção do discurso para concentra-se na compreensão auditiva.

b-. Organização e planejamento

1-. Compreensão do processo de aprendizagem

Descobrir como funciona o aprendizado através da leitura de livros que falem sobre aprendizagem assim como manter contatos com outras pessoas e discutir sobre assuntos relacionados à aprendizagem.

2-. Organização

Organizar os próprios programas de aprendizagem, ambiente físico e registros.

3-. Agendamento de metas e objetivos

Fixar objetivos para o aprendizado, incluindo objetivos imediatos e a longo prazo.

Ex: Preparar um cronograma de atividades e manter um caderno para anotações das novas expressões e estruturas, aulas, finalidades e objetivos das tarefas, registrando nele as estratégias que funcionam etc.

4-. Identificação do propósito da tarefa

Identificam o propósito da tarefa envolvendo recepção, leitura fala ou escrita.

5-. Planejamento

Planejar antecipadamente os elementos e funções necessárias à tarefa.

6-. Busca de oportunidade

Buscar ou criar oportunidades para a prática da nova linguagem, em situações naturais.

c-. Avaliação da Própria Aprendizagem

1-. Automonitoração

Identificar erros de compreensão ou produção, rastreando sua fonte, na tentativa de eliminá-los.

2-. Auto-avaliação

Fazer avaliação constante do próprio progresso.

2-. Estratégias afetivas

O lado afetivo dos aprendizes pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. As estratégias afetivas podem ajudá-los a ter um controle sobre suas emoções, atitudes, motivações e valores.

“...Bons aprendizes de lingua são geralmente aqueles que sabem controlar suas emoções, e atitudes, sobre a aprendizagem” (Oxford,1990,p.140⁴⁹)

a-. Diminuição da ansiedade

Combater a ansiedade utilizando técnicas como:

1-. Relaxamento

Fazer exercícios respiratórios ou meditação.

2-. Descontração pelo riso

Ler livros cômicos, participar de jogos, conversar de forma descontraída com os amigos.

b-. Auto-encorajamento

Atua na auto-estima que tem por base o senso de eficácia, favorecendo assim uma aprendizagem mais eficaz e agradável, pois promove o desenvolvimento de atitudes que conseqüentemente afetam a motivação. Através de afirmações positivas se pode também mudar sentimentos e atitudes e indiretamente reduzir a ansiedade.

1-. Auto-encorajamento

Cultivando pensamento positivo ou auto-sugestão oral ou consciência.

Ex: “It’s ok if I make mistakes”; “I’m reading faster than I was a month ago”

2-. Aceitação de riscos

Arriscar-se sem medo de errar.

3-. Auto-recompensa

Gratificar-se pelo próprio sucesso ou esforço.

⁴⁹ “...Good language learners are often those who know to control their emotions, and attitudes, about learning”.

c-. Observando a temperatura emocional

Detectar sinais de ansiedade através de:

1-. Sinais corporais

Prestar atenção em sinais como frio na barriga, suor, aceleração cardíaca, dor de cabeça, perna trêmula, etc; e buscar caminhos para um controle emocional.

2-. Checagem dos próprios sentimentos

Observar os próprios sentimentos e atitudes sobre determinada situação: impressão agradável ou desagradável.

3-. Diário

Expressar por escrito os sentimentos sobre determinada situação.

4-. Discussão do problema

Expressar oralmente os próprios sentimentos para outros.

3-. Estratégias Sociais

Ajudam os aprendizes a interagirem com outras pessoas.

a-. Fazer Perguntas

Promove maior quantidade de “input” e indiretamente promove feedback. O diálogo resultante das perguntas e respostas indica interesse e envolvimento.

1-. Perguntas para classificação ou verificação

Pedir para repetir, parafrasear, explicar, falar mais devagar, dar exemplos, ou perguntar se determinada expressão está ou não correta.

Ex: “What does ... mean?”; “Would you repeat that please?”

2-. Perguntas para correção

Pedir para que alguém corrija na fala ou escrita.

b-. Cooperação Mútua

Apresenta os seguintes efeitos: Alta auto-estima, aumento de confiança e satisfação, maior e mais rápida realização, maior respeito ao professor, à escola, ao outro; uso de estratégias cognitivas de alto nível; diminuição do preconceito, aumento de altruísmo e respeito mútuo.

1-. Cooperação com iguais

Elimina a competição através do espírito de grupo provocando maior motivação no aluno e maior satisfação do professor, maior oportunidade de praticar e rever os erros, uso da linguagem em diferentes funções. No entanto há aprendizes que naturalmente não darão preferência à estratégia de cooperação pois *“a competição é fortemente reforçada pelo estabelecimento educacional, com escolas que frequentemente colocam alunos uns contra os outros em competições para aprovação, atenção e notas em todas as áreas, incluindo a aprendizagem de línguas”*⁵⁰(Oxford,1990,p.146).

2-. Cooperação com usuário

Trabalhar em cooperação com usuários proficientes na língua, fora da sala de aula.

c-. Empatia com Outros

1-. Compreensão cultural

Sentir empatia para com o Outro, inteirando-se de sua cultura.

⁵⁰ “competition is strongly reinforced by the educational establishment, with schools often pitting students against each other in competition for approval, attention, and grades in all subject areas, including language learning”

2-. Colocar-se em lugar dos outros

Pela observação, captar os sentimentos e pensamentos dos outros, com o intuito de facilitar a comunicação.

2.5-. A METODOLOGIA DE PESQUISA EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

No artigo “Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues”, de Oxford e Crookall (1989,p.404) os autores apresentam os procedimentos utilizados nas pesquisas sobre EALs e os resultados obtidos dos quais retratamos aqui apenas as idéias básicas.

As pesquisas em EALs têm se realizado através de procedimentos que vão desde a construção de simples listas até investigações mais sofisticadas. Essas investigações podem ou não alterar o tratamento instrucional dos aprendizes ou seus comportamentos com relação à aprendizagem. No primeiro caso, os estudos se realizam durante treinamentos de EALs; e, no segundo, através de listas com base em observação e intuição, entrevistas, relatos de pensar em voz alta, fazer anotações, diários, e questionários. Muitos estudos são realizados com a utilização simultânea de vários procedimentos, como é o caso desta pesquisa.

As listas são feitas com base em observações, intuições e palpites, e são adequadas para certos tipos de estratégias observáveis, tais como: cooperação com pares, perguntas para esclarecimento ou verificação, gestos e mímicas para demonstrar o significado. Mas há outras estratégias que não é possível percebê-las através da simples observação, elas podem ser intuídas pelo pesquisador ou acessadas por técnicas de auto-relato, como, por exemplo, associação/elaboração, uso e imagem e adivinhação inteligente. Os pesquisadores que fizeram uso desde procedimento foram: Stern (1975) e Rubin (1975) ao apresentar as características dos aprendizes de língua bem-sucedidos; Rubin (1975) ao distinguir as estratégias que contribuem direta e indiretamente para a aprendizagem de línguas; Rubin e Thompson (2001) ao editarem um livro de sugestões de como se tornar um aprendiz de

sucesso, Tarone (1987) com a demonstração da impossibilidade de separar as estratégias de comunicação das estratégias de aprendizagem; Tyacke e Mendelsohn et al (1986), ao mostrarem que alunos bem sucedidos fazem uso dos recursos disponíveis e os menos sucedidos não auto-direcionam a aprendizagem e demonstraram baixa auto-estima.

Através da entrevista, o pesquisador solicita ao aprendiz que relate como faz uso das estratégias. Este relato pode ocorrer durante ou pós a atividade de aprendizagem ter sido realizada. O aluno pode verbalizar em voz alta o que ocorre durante sua aprendizagem. Alguns dos pesquisadores que utilizaram estes procedimentos são: Cohen e Robbins(1976) ao observarem que professores se enganaram nos seus palpites em relação aos erros cometidos por alunos israelenses; Cohen e Aphet (1981) perceberam que em vez de interromper os alunos para perguntar sobre o que eles estavam pensando durante a atividade de comunicação, era melhor perguntar imediatamente após o término da atividade; Cohen (1986) e Hosenfeld (1976) desenvolveram um modelo para entrevista que obtinha dados de processos mentais ou processos não-observáveis. Em outra pesquisa Hosenfeld (1976) notou que através do procedimento de pensar em voz alta os alunos podiam identificar e verbalizar as suas estratégias e que as suposições dos seus professores sobre as estratégias dos seus alunos frequentemente estavam erradas. Wenden (1985) verificou que alunos de inglês com fins específicos utilizavam estratégias na produção escrita tais como “definir objetivo”, “clarificar” e “evitar” e reuniu tópicos importantes sobre o papel do conhecimento metacognitivo no uso de estratégias. Os vários estudos de O’Malley (1984) e Chamot (1987) foram freqüentemente baseados em entrevistas, utilizando o pensar em voz alta, e como resultado constatou-se que alunos iniciantes e intermediários usam mais estratégias cognitivas que metacognitivas. As pesquisas sobre estratégias apresentam conclusões diversas tais como a de que e os alunos mais avançados usam uma quantidade maior de estratégias que os iniciantes; que os professores geralmente não tem consciência das estratégias empregadas pelos seus alunos; e que a seleção das estratégias tem uma forte influência dos objetivos do curso, da motivação, da dificuldade da tarefa e de um estudo prévio.

Fazer anotações é um procedimento que pode auxiliar os aprendizes a se prepararem para entrevistas para o acesso das estratégias que utilizam. Os participantes da pesquisa de Allwright (1980) descreveram suas estratégias e avaliaram a freqüência, o prazer, a utilidade e a eficiência. Cohen e Aphet(1981) por sua vez perceberam a utilização das estratégias de memorização e de atividades mnemônicas.

Os diários permitem aos aprendizes gravarem não só as estratégias de que fazem uso, mas também seus pensamentos, sentimentos, realizações, problemas e impressões. O uso do diário permite que o participante da pesquisa seja um pesquisador de sua própria aprendizagem e promove uma auto-análise. Rubin (1975) propôs dois tipos de diários: a) aquele que possui instruções explícitas que direcionam o participante no relato de suas estratégias e, b) o menos estruturado que recebe o relato diário do uso das estratégias dos participantes. A autora enfatiza que em ambos os casos o participante deve ser orientado para saber como fazer os relatos e da necessidade das anotações para que não se esqueça das estratégias de que fizera uso. Ao utilizar-se de diários, Rivers (1983) percebeu não só inconscientes também. As estratégias conscientes que foram gravadas, mas também o uso de estratégias Os resultados encontrados nos diários de Bailey (1983) mostraram o uso de estratégias afetivas e sociais e a aplicação destas, muitas vezes benéfica, outras vezes não. O estudo dos diários de Tyackle e Mendelsohn(1986) mostrou que estilos e estratégias de aprendizagem variam significativamente.

Os questionários são bastante utilizados pelos pesquisadores que geralmente fazem uso do tipo estruturado. Existem também os semi-estruturados e abertos. Bialystok (1978), Reiss (1983), Hasburn (1988), Ramirez (1986), Nyikos (1978), e Politzer (1983) e McGroarty (1987) são alguns dos pesquisadores que obtiveram resultados através de questionários. Alguns questionários serviram para a análise de fatores encontrados em estruturas e relações. Esta análise envolve a obtenção de dados de um grupo de indivíduos e a descoberta dos fatores que explicam uma maior quantidade de variabilidade relatada entre os indivíduos. No primeiro estudo Oxford (1986) questionou 483 adultos através do SILL (Strategy Inventory for Language Learning), o inventário de estratégias para aprendizagem de línguas. Cinco fatores emergiram nesta pesquisa bem como uma série de estratégias. O segundo estudo envolveu 1.200 alunos aprendizes de cinco línguas em uma universidade. O SILL foi utilizado com outro questionário que abordava alguns aspectos da mundivivência. O resultado foi a descoberta de cinco fatores, dentre eles a motivação, o sexo, a auto-percepção da proficiência que demonstraram ter grande influência no uso de estratégias. Em outra pesquisa conduzida no United States Foreign Service Institute, os resultados apontaram para uma forte influência do estilo geral de aprender, de pensar *versus* sentir e julgar *versus* perceber, medidos pelo MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), no uso de EALs. Outras influências significantes foram a posição na carreira (os supervisores usaram um grupo amplo

de estratégias em relação às usadas pelos instrutores e alunos) e o sexo (as mulheres usavam um número maior de estratégias que os homens).

De modo geral, todos os procedimentos são úteis nas pesquisas em EALs. Contudo os pesquisadores sugerem que mais de um procedimento seja utilizado para uma melhor validade dos dados obtidos. De todos, o questionário recebeu mais críticas. Acredita-se que ao responder um questionário o participante escreva o que lhe parece conveniente e que nem sempre condiz com o que realmente faz para aprender. No caso do questionário estruturado, o participante pode ser induzido a responder de forma a adequar suas respostas as idéias já propostas e mascarar, desta forma, a própria idéia. A entrevista parece ser um procedimento que colhe dados relatados oralmente e de forma mais natural, sem "parar para pensar na resposta, sem usar a borracha, sem copiar a resposta bonita do colega" e, portanto, aliada a gestos e expressões corporais, podem oferecer dados preciosos, menos mascarados.

No próximo item abordaremos os problemas que envolvem o ensino das EALs e tentaremos propor uma abrangência ao conceito de "bom aprendiz."

2.6-. O ENSINO DAS

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Parece-nos natural que o professor queira tornar o aluno com dificuldade na aprendizagem de uma L-alvo em um "bom aprendiz" e que esse mesmo aluno também almeje este status, haja vista que, indiferente das notas que quantificam sua aprendizagem, ele tem geralmente uma noção de quão bem ele aprende, dentro de uma escala cujo topo é um ótimo desempenho. A utilização das estratégias de aprendizagem de línguas é um meio de se obter uma melhor aprendizagem e uma de suas características é que são ensináveis (Oxford, 1990). Portanto, o ensino das EALs pode atender aos anseios tanto do professor como do aluno. Os estudos que se preocuparam com o ensino das EALs têm apresentado resultados positivos. Contudo, questionamos o objetivo, seja de pesquisadores ou de professores, de transformar o aluno em um "bom aprendiz". O conceito de "bom aprendiz" é geralmente bastante subjetivo

(Ortiz Álvarez, 2007. No prelo) 51. Adjetivar o aluno de “bom aprendiz” pode ter significados divergentes no entendimento de uns e outros. Por exemplo, há professores que consideram um “bom aprendiz” o aluno que é bastante extrovertido e participa oralmente de todas as atividades propostas. E neste caso, como estes professores poderiam classificar o aluno tímido, mas que, imerso no seu silêncio, está atento às aulas e tem um excelente desempenho nas avaliações escritas? Um outro exemplo é o caso de alunos que, na leitura de um texto, realizam uma boa interpretação em relação a um parágrafo e não fazem o mesmo com o parágrafo seguinte. O aluno pode ter um bom desempenho em um momento e em outro não, talvez por uma distração ou por não considerar relevantes as idéias contidas naquele outro parágrafo. O aluno pode ter um excelente conhecimento vocabular ou de estrutura da língua e dificuldade em manter uma conversação ou vice-versa; pode entender com facilidade o que é dito na língua-alvo e não conseguir escrever com clareza nesta mesma língua, o que pode ocorrer também de forma contrária. Enfim, o aluno considerado bom por um professor pode ser visto sob uma ótica diferente por outro profissional e a pura conexão entre o aluno que é bom simplesmente em função do objetivo estabelecido pelo professor pode levar a uma frustração e baixa auto-estima.

Dentro da literatura das EALs, encontramos alguns termos usados como sinônimos de “good learner” e “bad learner”, o bom e o não-bom aprendiz. Por uma questão de eufemismo, preferimos traduzir para não-bom em vez de simplesmente “mau”. “Successful/unsucessful learner”, aprendiz bem ou não-bem sucedido (Abraham e Vann,1987); “more/less able student”, aluno mais ou menos capaz (Chamot,1987); “more/less competent learner”, aprendiz mais ou menos competente; “more/less successful learner”, aprendiz mais ou menos bem sucedido; (Rubin,1987); e “effective/ineffective learner”, aprendiz eficaz ou ineficaz (O'Malley e Chamot,1990)

A idéia de que um “Good Language Learner” (GLL), Bom Aprendiz de Línguas (BAL) é aquele que aprende, por meio da utilização de estratégias, surgiu com Rubin (1975) e depois com Naiman, Fröhlich, Stern e Todesco (1978). Relacionamos, a seguir, treze características do que seria o bom aprendiz na visão de Rubin e Thompson de 1983 citados por Nunan e Lamb (1996, p.57) e Brown (1994, p.191).

⁵¹ A visão subjetiva dos professores em relação ao “bom aluno” foi apresentada pela Dr^a Maria Luísa Alvarez Ortiz durante conversa informal numa sessão de orientação de dissertação em janeiro de 2007.

Bons aprendizes:

- encontram seu próprio caminho, encarregando-se de sua aprendizagem;
- organizam informação sobre a língua e buscam se apoiar por modelos;
- são criativos e realizam experiências com a língua;
- criam suas próprias oportunidades e encontram estratégias para praticar o uso da língua dentro e fora da sala de aula;
- aprendem a conviver com incertezas sem se sentirem frustrados e desenvolvem estratégias para captar o sentido da L-alvo sem procurar entender cada palavra;
- usam mnemônica e outras estratégias de memorização para reter o que foi aprendido;
- aprendem com os erros;
- usam o conhecimento lingüístico, incluindo o conhecimento da LM para o domínio da L-alvo;
- usam conhecimento extralingüístico e de mundo para ajudar na compreensão;
- aprendem a fazer adivinhações inteligentes;
- aprendem amostras da língua como conjuntos e rotinas formalizadas para ajudá-lo no seu desempenho através de sua competência;
- aprendem técnicas de produção para manter a comunicação;
- aprendem estilos diferentes de falar e escrever e a variar suas linguagens de acordo com a formalidade da situação.

A relação de correspondência entre as ações desencadeadas por estas características e a otimização da aprendizagem sugeriu inicialmente conclusões outras em relação ao aprendiz tais como: o bom aprendiz:

- faz uso de boas estratégias, então, existem estratégias boas e más;
- possui uma concentração de estratégias, então, usa uma quantidade maior e com mais frequência de EAs que o não-bom aprendiz;
- pode ser construído através do ensino formalizado de estratégias.

Cohen (1998, p.69) esclarece que uma estratégia não é “boa” ou “eficaz” por si mesma; ela se torna eficaz à medida que proporciona sucesso ao aprendiz na solução de uma dada tarefa de aprender. Skehan, (1989 apud Lessard-Clouston (2002)) comenta que há sempre a possibilidade de que as “boas” EALs sejam usadas também pelos não-bons aprendizes e que as causas do insucesso na aprendizagem de línguas sejam outras.

O'Malley e Chamot (1999,p.143) observaram que os alunos de todos os níveis fazem uso de estratégias. Os mais eficazes usam EAs mais frequentemente e possuem repertório mais amplo do que os alunos menos eficazes. Contudo a descrição dos alunos como bons aprendizes não é completa se feita apenas em função da concentração de EAs. É importante esclarecer que nem todos os aprendizes bem-sucedidos exibem todas as características acima relacionadas. Coscarelli (1997, p.4) alerta para o cuidado que é preciso ter com listas de características do “bom aprendiz” de línguas para que não sejam usadas como verdades absolutas que devem ser seguidas por todos os aprendizes da mesma maneira. A autora compartilha do pensamento de Ellis e Sinclair (1989), por ela citados, que apontam à dificuldade de montar uma lista de características do “bom aprendiz” de língua, pois cada um desenvolve estratégias e técnicas que melhor servem as suas necessidades pessoais e à sua personalidade, implementando-as de maneiras diferentes.

Os resultados de vários pesquisadores apontam para o uso de mais EAs, com maior frequência, em alunos com alta proficiência em relação aos aprendizes com um nível mais baixo de proficiência (Green e Oxford, 1994; Dreyer and Oxford, 1996; Oxford, 2000 apud Oxford, 2004; Oxford and Ehrman,1995; O'Malley e Chamot,1999; Takeuchi,2003; Paiva,1997 e outros). Contudo, esta relação entre proficiência com quantidade e frequência de uso de EAs nem sempre é positiva. O estudo de Chen (1990) citado por Oxford et al (2004) mostrou que alunos com alta proficiência usaram poucas estratégias de comunicação em diálogo com falantes nativos. Oxford (op.cit.) comenta que, nos resultados do estudo de Chen, pode ter ocorrido o seguinte: primeiro, o emprego constante de estratégias através da prática

faz com que elas se tornem habituais ou automáticas, inconscientes no processo de aprendizagem (Cohen, 1998) e, portanto, não relatáveis. Segundo, os aprendizes com alta proficiência já vivenciaram a necessidade de aprendizagem rápida de grande quantidade de vocabulário, a ansiedade ou a necessidade de um impulso na motivação e tendem a não fazer uso de EALs de memória e afetivas como o fazem os aprendizes nos níveis iniciais e intermediários.

Outros estudos revelaram que aprendizes menos bem sucedidos usam EAs, às vezes, até com a mesma frequência que os seus colegas mais bem sucedidos; entretanto, são estratégias usadas de forma diferente. (Vann e Abraham, 1990 apud Lessard-Clouston, 2002; Chamot e El-Dinary, 1999; Khaldieh, 2000; Vandergrift, 1997a, 1997b apud Chamot, 2005). Chamot (2005) comenta que, nos estudos de Vandergrift (2003a), os ouvintes mais habilidosos usaram mais estratégias metacognitivas, especialmente ao monitorarem a compreensão, os menos habilidosos e os ouvintes mais habilidosos usaram a estratégia “perguntar para clarificar” e os menos habilidosos usaram mais a “tradução”. Os fatos mostram que o número total ou a variedade de estratégias utilizadas e a frequência com que cada uma é usada não são necessariamente indicadores do como os aprendizes serão bem sucedidos em uma dada tarefa (Cohen, 1998), mas são importantes como prognosticadores ou na relação geral em com a proficiência na L-alvo.

O que parece, então, fazer parte das características do “bom aprendiz” é a sua habilidade em adequar as estratégias às tarefas nas quais está envolvido, (Chamot, 2005), à sua personalidade e ao seu estilo de aprender (no contexto de influências culturais), enquanto os aprendizes menos bem sucedidos, geralmente ansiosos, tendem a serem impulsivos, um tanto precipitados, sem atenção em quão bem estas estratégias preenchem as exigências de uma tarefa específica ou as preferências do seu estilo de aprendizagem, (Oxford 2001 apud Oxford, 2004). Não há um único modelo de estratégia usado por aprendizes de língua que são eficazes; ao contrário, desenvolvem combinações de estratégias que funcionam para eles. (Oxford, 1990). Os aprendizes bem sucedidos empregam uma “cadeia de estratégias”, ou seja, um conjunto de estratégias em uma seqüência que flui com facilidade e vai de encontro com as solicitações e os componentes de todas as partes de uma dada tarefa tornando-a mais fácil de ser realizada. (Oxford, 2000 apud Oxford, 2004). Os aprendizes menos bem sucedidos não parecem estar conscientes do potencial de estratégias de aprendizagem que pode melhorar o seu desempenho na aprendizagem (Graham, 2004 apud Chamot, 2005); aparentemente não

têm o conhecimento metacognitivo que os capacita a avaliar as exigências da tarefa e selecionar estratégias apropriadas à sua execução.(Chamot,op.cit.; Vann e Abraham, 1990 apud Lessard-Clouston,2002).

Os alunos com dificuldade em aprender a L-alvo são geralmente mais dependentes do professor e para suprirem a deficiência das estratégias metacognitivas e a capacidade de monitoramento da própria aprendizagem que delas advém, a intervenção do professor através do ensino das EAs pode ser muito útil. O professor pode não só ensinar a língua, mas também ensinar como aprender a aprender a língua através da consciência e uso de estratégias de aprendizagem no desejo de obter um melhor desempenho.

O ponto de partida para a instrução das EAs é o fato de que todos os aprendizes fazem uso delas e que os menos eficazes são capazes de fazerem relatos sobre seus próprios processos mentais (O'Malley e Chamot,1999). O ponto de chegada são aprendizes mais responsáveis pela própria aprendizagem, autônomos,⁵² independentes⁵³ e auto-direcionados (Rubin, 1987; Wenden, 1987; Oxford, 1990; Ellis (1997); Cohen, 1998, entre outros). Lessard-Cloustron (2002) acrescenta o termo “reflexivo” nos objetivos do treinamento em EAs. A conquista da autonomia e independência na aprendizagem sob a instrução das EAs significa que o aprendiz sabe em que consistem as EAs, como, quando e porque podem ser usadas; é capaz de escolher suas próprias estratégias sem a ação constantemente induzida pelo professor. O aprendiz autodirecionado é capaz de monitorar e avaliar os efeitos do uso de suas estratégias e mais plenamente desenvolver suas habilidades de solucionar problemas emergentes dentro da situação de aprendizagem. O aprendiz que atingiu a autonomia, independência e autodirecionamento de sua aprendizagem é um aprendiz responsável pelo próprio processo de aprender, cujo poder que emana desta responsabilidade não é possível sem uma reflexão sobre o uso das EAs.

⁵² A autonomia, entendida como a habilidade de encarregar-se da própria aprendizagem, possui um vínculo com os estudos relacionados às EALs. Contudo é uma área distinta de pesquisa na área de educação e ensino de línguas que abrange situações outras de aprendizagem com o ensino a distância. No cenário mundial, sugerimos Benson e Voller (1997) para uma leitura mais abrangente sobre autonomia; e no Brasil, Paiva, que tem desenvolvido algumas pesquisas na área.

⁵³ Os termos “autonomia” e “independência” são associados, respectivamente, à idéia de “aprender sozinho” e “ter responsabilidade pela própria aprendizagem” ou são entendidos como sinônimos. No campo da Linguística Aplicada, ambos os termos tem o suporte das abordagens que enfatizam o papel dos aprendizes como agentes ativos da própria aprendizagem.

No mundo todo a instrução baseada em estratégias (SBI) tem demonstrado ser muito útil no aperfeiçoamento do uso de EALs (Oxford, 1990; O'Malley e Chamot,1999) , seja com alunos que tem dificuldade na aprendizagem, seja com os alunos denominados de bem sucedidos. Entretanto os pesquisadores enfatizam a dificuldade de interpretação dos resultados dos treinamentos que são em alguns casos bem complexos (Nunan, 1997, p.61); o conhecimento ainda insuficiente das EAs e as combinações que melhor funcionam na aprendizagem da L-alvo (Ellis,1997); a relação das EAs com diversas variáveis internas e externas do aprendiz que também interferem na aprendizagem de línguas (Oxford e Ehrman,1995; Weaver e Cohen,1998; O'Malley e Chamot,op.cit.; Chamot,2005), o grau de envolvimento dos professores (O'Malley e Chamot,op.cit); as habilidades e predisposição dos alunos e o tipo de instrução que melhor funciona (Ellis,1997).

Na organização da instrução em estratégias é preciso levar em conta não só as estratégias que os aprendizes já utilizam e a seleção daquelas que se fazem necessárias no treinamento, mas também as suas características e os elementos vários que circundam seu evento de aprendizagem: seus interesses e necessidades; preferências de estilo de aprendizagem, características pessoais, tipo e objetivo da proficiência, a natureza e a dificuldade da tarefa (Cohen, 2003; Oxford, 2003); a atitude e o comportamento (Oxford e Crookall,1989; Lessard-Cloustron,2002); a motivação, a aptidão e a afetividade (O'Malley e Chamot,op.cit) os antecedentes educacionais, culturais e étnicos, idade, sexo, profissão, estudo prévio da língua (Weaver e Cohen,1998) e *ego boundary* (Oxford e Ehrman,1995). O controle de todas estas variáveis na instrução de EAs dentro da sala de aula é raramente possível (Chamot,2005).

Os professores geralmente não têm o conhecimento teórico e prático das EAs e nas pesquisas, na maioria dos casos, eles assumem papéis de participantes que permitem a realização dos estudos em suas salas de aula ou são orientados pelos pesquisadores para realizações educacionais que auxiliem estes estudos. Os resultados da pesquisa de O'Malley e Chamot (op.cit.) revelaram que os professores precisam ser convencidos de que a instrução das EAs é importante e que eles precisam ser ensinados em como ensinar estratégias. Vários pesquisadores sugerem uma maior eficácia da instrução em EAs se estiver inserida no planejamento do professor e no currículo. Entretanto, a proposta de um ensino centralizado no aprendiz esbarra na realidade do sistema cultural e educacional em que o tradicionalismo ainda permanece resistente a mudanças. Atitudes que resultam da pouca reflexão e dificultam

o professor de assumir o papel de diagnosticador, coordenador, ajudante, guia, consultor, idealizador e comunicador e de os alunos que assumirem o papel de co-responsáveis pelo próprio processo de aprender e, na sua passividade, mantêm a crença de que o importante é passar de ano. (Oxford, 1990). As pesquisas têm demonstrado que alunos que prestaram maior atenção na instrução de EAs realizaram uma melhor aprendizagem em relação aos que prestaram menor atenção.

A instrução se realiza através de um programa de treinamento separado ou como parte integrante do ensino da L-alvo. Há autores que advogam a favor dos programas de treinamento em separado, que apresentam as estratégias como generalizáveis para muitos contextos que permitem que os alunos focalizem toda a atenção no desenvolvimento das habilidades de aprender a aprender mais do que a aprendizagem do conteúdo ao mesmo tempo (Jones et al.,1987 apud O'Malley e Chamot, 1999). Os argumentos favoráveis aos programas de instrução integrada de EAs defendem que a aprendizagem no contexto é mais eficaz que o desenvolvimento das habilidades de aprender separadas da aprendizagem cuja aplicabilidade se faz de imediato. A prática das EAs em tarefas autênticas e acadêmicas de língua facilitam a transferência de EAs para tarefas semelhantes às encontradas em outras aulas (Wenden, 1987b; Campione e Armbruster,1985; O'Malley e Chamot,1987 apud O'Malley e Chamot, op. Cit.), pois os aprendizes devem praticar em como usar, adaptar, avaliar e transferir a estratégia para as novas situações e tarefas (Oxford e Ehrman,1998). Alguns pesquisadores sugerem uma combinação entre a instrução de estratégias independentes do conteúdo e as dependentes. (Dansereau,1985; Derry's,1984; Winstein et al,1982,1985 apud O'Malley e Chamot, op.cit.)

A instrução também pode ocorrer de forma direta ou inserida. Na instrução direta os alunos são conscientizados sobre as estratégias de aprendizagem, o seu valor e o propósito de sua prática. Na instrução inserida os alunos utilizam as estratégias ao fazerem exercícios estruturados para incitar o uso de estratégias e não são informados da terminologia das estratégias e dos propósitos das atividades dos materiais didáticos. Os alunos aprendem a usar as estratégias através de pistas fornecidas pelos livros, portanto, a vantagem deste tipo instrução, segundo Jones 1983 apud O'Malley e Chamot, (op.cit.), é que não requer muito treinamento do professor. A desvantagem, segundo Wenden (1987) também citada por O'Malley e Chamot (op.cit) é que os alunos têm poucas oportunidades de se tornarem autônomos por não terem consciência das estratégias de que se utilizam e do porquê podem

ser benéficas (Weaver e Cohen,1998) ao serem expostos a um treinamento “cego” de estratégias embutidas implicitamente (Oxford e Ehrman,1995). Muitos pesquisadores recomendam a instrução direta e atribuem a sua eficácia à necessidade do aluno de ter as estratégias explicitadas para poder selecionar, monitorar e avaliar as estratégias de que faz uso. (Wenden, 1987; Cook,1994; Ellis,1997; Nunan,1996; Cohen,2003b; entre outros).

Alguns autores se opõem ao treinamento em estratégias (Benson,1995; McDonough,1995 apud Conceição,2004; Donato e McCormick,1994 apud Conceição, 2004). Não compartilham da idéia, que foi discutida no início deste tópico e com a qual também não concordamos do “bom aprendiz” como um estereótipo a ser copiado. McDonough (1995) ressalta que a diferença entre o bom aprendiz e o aprendiz menos sucedido não reside apenas na escolha das estratégias. Donato e McCormick (1994) comentam que o treinamento no uso específico de algumas estratégias através de fórmulas ou instruções diretas, como propõe Oxford, não apresenta o mesmo resultado com diferentes alunos. Conceição (2004) considera a “conceituação das estratégias em termos puramente cognitivos” como “equivoca e limitada” e enfatiza que a influência das variáveis no processo de aprendizagem não se resume apenas à personalidade e estilo cognitivo de aprender do indivíduo, pois os fatores sociais têm também o seu papel decisivo. Conceição (op.cit.) concebe o termo treinamento como o desenvolvimento do uso de estratégias na prática de grupos culturais através de uma construção reflexiva da própria aprendizagem. Nesta abordagem o professor assume o papel de mediador que encoraja os alunos “*a buscarem uma concepção mais estratégica das tarefas propostas*”. Conceição (op.cit) oportuniza o uso de estratégias através da aplicação de atividades específicas que promovam o seu desenvolvimento e propõe momentos de reflexão crítica onde os alunos experienciam o uso de estratégias com base na observação do uso destas pelo grupo.

Entendemos que o ensino de EAs pode coexistir com a visão do aprendiz como um ser social além de cognitivo. Não enxergamos a abordagem cognitiva e a social como divergentes, mas complementares.

Como já comentamos anteriormente neste tópico, vários autores já consideram relevante a influência de diversos fatores, no uso das estratégias, presentes no interior do aprendiz, e no ambiente externo a ele, que formam a sua mundivivência ao longo dos anos. Pesquisadores favoráveis ao ensino das EAs, também são defensores da construção

de um aprendiz reflexivo e da inserção dos aspectos sócio/afetivos na visão cognitiva de aprender. (Lessard-Cloustron, 2002; Oxford, 1993 apud Santos, S. (2004); Nunan, 1995).

Lessard-Cloustron (2002) descreve três passos que devem ser observados pelo professor ao implementar uma abordagem de ensinar voltada para o treinamento de EALs na sala de aula: 1) é importante que o professor analise o material a ser utilizado e que conheça o **comportamento** dos seus alunos, o que envolve estar ciente dos interesses, motivações, estilos de aprender, etc.; 2) promover a **consciência** do conhecimento de quais EALs são relevantes naquele ensino; e; 3) **refletir e encorajar os alunos a reflexão**, durante e depois do treinamento. Os professores devem refletir sobre as próprias experiências positivas e negativas da aprendizagem da L-alvo para melhor conduzir a reflexão dos seus alunos sobre as suas experiências de aprendizagem da nova língua e o uso das EALs. Para ser um bom aprendiz, o autor recomenda ser um aprendiz reflexivo. Sugerimos que, para melhor entender esta abordagem, a reflexão seja proposta não a partir do treinamento, mas no momento anterior a ele, quando o professor está conhecendo o comportamento do aluno. Que o próprio aluno, com a ajuda do professor, possa visualizar a si mesmo no contexto de aprendizagem e refletir sobre porque aprende da forma que aprende e das influências outras no seu processo de aprender.

Oxford (1993) enfatiza que

“os pesquisadores devem reconceituar as estratégias de aprendizagem de L2 de forma que incluam os lados sociais e afetivos da aprendizagem junto com os lados mais intelectuais. O aprendiz de L2 não é apenas uma máquina cognitiva e metacognitiva, mas sim uma pessoa **whole**. Quando o treinamento em estratégias ocorre, os professores devem ajudar os aprendizes a desenvolver as estratégias sociais e afetivas tanto, quanto as estratégias relacionadas intelectualmente”⁵⁴

Nunan (op.cit) sugere que aprendizes, particularmente aqueles em níveis de proficiência mais avançados, sejam encorajados a refletir sobre suas atitudes, crenças e preferências ao completarem pesquisas e questionários. Os resultados podem ser usados como base para discussões subseqüentes nas salas de aula.

⁵⁴“ Reseachers must reconceptualize L2 learning strategies in a way that includes the social and affective sides of learning along with the more intellectual sides. The L2 learner is not just a cognitive and metacognitive machine but instead is a whole person. When strategy training occurs, teachers should help learners develop affective and social strategies as well as intellectually related strategies.”

Com base nas contribuições dos pesquisadores favoráveis à instrução de EAs através de treinamentos que possam transformar o aluno num “bom aprendiz” e das pesquisas dos estudiosos que são favoráveis a formação de um “aprendiz reflexivo”, propomos a formação do “aprendiz estratégico”

O termo “aprendiz estratégico” já foi antes utilizado por Chamot (2004) e por Santos, S. (2004). Chamot (op.cit) concebe os aprendizes estratégicos como aqueles que *“têm conhecimento metacognitivo sobre seu próprio pensamento e abordagens de aprender, um bom entendimento do que a tarefa requer, e a habilidade de orquestrar as estratégias que melhor se adequam às exigências da tarefa e a sua própria **strengths** de aprendizagem”*.⁵⁵ No entendimento de Santos, S. (op.cit.) a imagem do “aprendiz estratégico” projetada pelas abordagens lingüística e cognitiva é a de um ser fragmentado. Sugere que a abordagem de ensinar e aprender deva enxergar o aprendiz de língua como um ser social, portanto, não deve separá-lo do contexto social, privá-lo das emoções e sentimentos do corpo, como um ser humano artificial. Segundo a autora, sob a perspectiva da abordagem cognitiva, o aprendiz é compreendido dentro de uma visão reducionista da metáfora do computador, que o trata apenas como um indivíduo “bodiless”, como uma mente sem corpo, uma máquina que não se constrói na relação com o Outro, portanto não é considerada a questão social e afetiva.

As autoras apresentam, no nosso entendimento, uma definição sinonímica do “bom aprendiz”; contudo enquanto o conceito de Chamot (op.cit) reflete uma visão positiva; Santos, S. (op.cit) redimensiona o mesmo conceito de forma negativa. O “aprendiz estratégico” que propomos não perde as características conceituais de Chamot (op.cit.), mas possui novas características que complementam a sugestão de Santos, S. (op.cit.). Nossa proposta pressupõe que o adjetivo “estratégico” possa abranger não tão somente um conjunto de estratégias, mas também um conjunto de fatores que, passados pela “peneira da reflexão” do aluno, interfiram favoravelmente na sua aprendizagem.

O pensamento de vários autores favoráveis ao treinamento de EAs reflete a busca por um aprendiz cuja eficácia na aprendizagem seja o resultado da otimização dos seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos através da formação do indivíduo reflexivo. O

⁵⁵ Strategic Learners “have metacognitive knowledge about their own thinking and learning approaches, a good understanding of what a task entails, and the ability to orchestrate the strategies that best meet both the task demands and their own learning strengths”

problema reside talvez na proposta de reflexão apenas dos aspectos cognitivos deixando à questão sócio/afetiva a margem. O “aprendiz estratégico” que propomos reflete sobre o seu conhecimento lingüístico, sobre o seu conhecimento procedural e sobre todas as variáveis que influenciam as suas ações de aprender e conseqüentes resultados de aprendizagem. Ele tem conhecimento das estratégias e da forma como utilizá-las favoravelmente para a otimização da sua aprendizagem, sabe avaliar aquilo que, oriundo dos diversos outros fatores emergentes das relações sociais, é positivo para o seu aprender. O “aprendiz estratégico” aqui proposto é, de fato, um bom administrador do seu aprender.

Na formação do “aprendiz estratégico”, o aluno continua a aprender observando o Outro, mas não colocando-o como um modelo de perfeição a ser seguido, definido por outrem e não por ele mesmo. Não persegue estratégias tidas como boas; ao experiênciá-las, parte da forma própria de aprender e da forma de aprender do Outro. Portanto, parece positiva a instrução com observação das próprias estratégias, e do conhecimento e experimentação de outras.

Isolar as estratégias de aprendizagem é um ato fictício para a nossa proposta de estudo; não é de fato possível, pois estão interligadas de uma forma ou de outra aos fatores já mencionados anteriormente e, para atingir um bom resultado no processo de aprender, a perfeita relação aprendiz-estratégia não é única e isolada. O ser humano deve ser visto como um todo e a sua aprendizagem como um fato complexo, reflexo de toda sua história de vida, da união de seus processos mentais e fatores.

O ensino de estratégias, que até então tem alimentado resultados favoráveis para uma melhor aprendizagem, poderia ser uma ponte, um elo entre o aprendiz-reflexivo-consciente-estratégico e o que se impõe para ser aprendido; é objetivar o alcance desta aprendizagem, a partir da análise das estratégias que já são utilizadas, da mundivivência do aprendiz e demais fatores que influenciam seu modo de aprender, encontrar seu ponto de equilíbrio para a realização de uma aprendizagem satisfatória. Ensinar as estratégias é provocar reflexão sobre a própria aprendizagem.

O estudo sobre a influência dos diversos fatores na aprendizagem de uma L2/LE antecede o estudo sobre as EALs. O entendimento de que estes fatores influenciam a escolha e uso das EALs (por vezes, vice-versa) aparece já nos trabalhos de Rubin (1875) apud

Vilaça (2003). No próximo tópico, são apresentados alguns pesquisadores e fatores que influenciam a escolha e o uso das EALs.

2.7-. FATORES QUE INFLUENCIAM O USO DE ESTRATÉGIAS

Os estudos que apontam o valor da abordagem centrada no aprendiz entendem que o ser humano não nasce pré-determinado à falha ou sucesso no processo de ensino/aprendizagem de línguas, e que diversos fatores contribuem na realização deste processo, dentre eles as estratégias de aprendizagem.

Gradman e Hanania (1991) apud Oxford e Ehrman (1995) identificaram 22 fatores relacionados ao aprendiz que contribuem significativa para o sucesso na aprendizagem de língua estrangeira. Tais fatores possuem naturezas variadas. Enquanto alguns deles estão mais diretamente relacionados às características individuais e cognitivas dos alunos, outros estão intimamente ligados aos aspectos contextuais da aprendizagem. Pearson e Johnson (1972) apud Nunan (1993) distinguem dois tipos de fatores, os que estão dentro e os que estão fora da cabeça do aprendiz. Os fatores que estão dentro da cabeça incluem todas as coisas que o aprendiz traz para a tarefa de entender e usar a língua, os que estão fora surgem do contexto histórico, educacional e sócio-cultural.

A natureza básica dos fatores pode estar relacionada à identidade do indivíduo (idade, sexo), ao indivíduo e ao fator cognitivo (grau de consciência, traços de personalidade), ao indivíduo e ao contexto (nível de motivação e propósito da aprendizagem), apenas ao contexto (estágio de aprendizagem, exigência das tarefas), à identidade e ao fator social (nacionalidade/etnia) ao indivíduo, cognitivo e social (estilo geral de aprendizagem) (Vilaça,2003)

Da mesma forma que estes fatores influenciam a aprendizagem de línguas podem também influenciar a construção, a escolha e o uso de estratégias de aprendizagem. Vários pesquisadores comentam a relação de diversas variáveis com as EAs e há uma considerável e constante contribuição, principalmente de Rebecca Oxford, no reconhecimento desta interação, por exemplo, a pesquisa de 1995 realizada com Ehrman, sobre a relação das EALs e fatores tais como sexo, antecedentes educacionais, língua prévia, semanas de

treinamento e dificuldades lingüísticas; aprendizagem geral e estudo das estratégias; aptidão, estilo de aprendizagem; tipo de personalidade, ego boundaries; motivação e ansiedade. Os estudos de 1998, realizados com Nam, sobre estilo e ansiedade. O trabalho realizado com Cohen (1992) sobre estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem no contexto de fatores gerais de personalidade. A identificação de cinco estilos de aprendizagem em 1993 (apud Cohen, 1999) onde ressalta que cada preferência de estilo oferece benefícios significantes para a aprendizagem.

Em 1975, Rubin apontou a influência das tarefas, dos diferentes estágios de aprendizagem, da idade, do estilo geral de aprender e das diferenças culturais na seleção e uso das estratégias. Em 1990, Oxford acrescenta a influência do grau de consciência, das expectativas do professor, do sexo, da personalidade, do nível de motivação e do propósito da aprendizagem.

Em 1991, Brown (apud Cohen, 1999) comenta que as estratégias de aprendizagem não operam por si mesmas, mas são um tanto diretamente amarradas aos estilos de aprendizagem do aprendiz (i.e. suas abordagens gerais de aprender) e a outras variáveis relacionadas à personalidade (assim como ansiedade e conceito de si mesmo) no aprendiz.

Em 1996, Nunan e Lamb percebem que o fato de algumas EALs serem mais frequentemente usadas do que outras, depende da idade e proficiência dos alunos, das habilidades em foco e das necessidades individuais dos aprendizes. Em 1999, Nunan cita as variáveis biográficas encontradas por Willing (1988): etnia, idade, nível de educação prévia, tempo de residência na Austrália, nível de proficiência na fala e tipo de programa de aprendizagem.

Em 2005, Chamot considera que os objetivos do aprendiz, o contexto de situação de aprendizagem e os valores culturais da sociedade do aprendiz também influenciaram a escolha e aceitabilidade das EALs.

Das diversas variáveis, as preferências de estilo de aprendizagem é a mais citada pelos pesquisadores, como aquelas que podem ajudar na escolha e uso das EALs, merecendo, inclusive, a preocupação dos autores em diferenciá-las dos aspectos conceptuais das EALs. Algumas outras variáveis são também citadas com maior freqüência nas pesquisas,

como, por exemplo, a idade, o sexo e a proficiência e há as que são pouco comentadas, como o conhecimento anterior em outra língua.

A idade é um fator geralmente apontado como influente no sucesso da aprendizagem de línguas e na escolha das EAs. Popularmente acredita-se que as crianças aprendem melhor que os adultos. Esta crença se justifica na Hipótese do Período Crítico, na qual o ser humano só é capaz de aprender uma língua entre a idade de dois anos até a puberdade. Contudo, há pesquisas que apontam a idade como uma vantagem. Segundo Cook (1994), a idade em si não é tão importante quanto às interações diferentes que aprendizes de diferentes idades têm com a situação e com outras pessoas; e também afirma que o tempo de exposição interfere nos resultados. Adultos começam a aprender mais rapidamente e diminuem a intensidade; crianças começam mais devagar e terminam em um nível mais alto. O que justifica uma aprendizagem diferente para crianças e adultos são as diferentes condições de aprendizagem. Os jovens têm mais tempo de se dedicarem à aprendizagem de línguas, têm mais oportunidades de ouvir e usar a língua em ambientes onde não são pressionados a falar com fluência e precisão. Adultos estão em situações que frequentemente exigem uma linguagem complexa e ficam embaraçados quando falham no domínio da língua e desenvolvem um senso de inadequação depois de experienciar frustração ao tentarem dizer exatamente o que desejam.

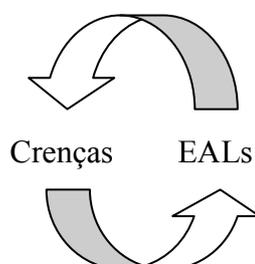
Os adultos são capazes de se comunicar com sucesso na língua - alvo, mas, com diferenças no sotaque, na escolha das palavras e nas características gramaticais que os distinguem dos nativos e dos falantes da L-alvo que iniciaram a aprendizagem de língua quando eram bem jovens (Lightbown e Spada, 2003). Em relação ao uso das EAs, os jovens mostram maior fluência e pronúncia nativa na utilização de estratégias de práticas comunicativas e os mais adultos, por sua capacidade de pensar abstrata, frequentemente usam estratégias que permitem uma análise gramatical do sistema e a aplicação de um maior conhecimento de mundo ao contexto de aprendizagem de língua (Oxford e Ehrman, 1995) que os tornam capazes de se comunicarem com sucesso na L-alvo, contudo com diferenças no sotaque.

Os resultados das poucas pesquisas sobre as abordagens de homens e mulheres de aprender línguas obtiveram resultados diferentes e opostos. Chamot (2004) comenta que alguns estudos mostram que mulheres usam mais estratégias que homens; outros não encontraram diferenças no uso de EAs entre homens e mulheres. Em um estudo os

homens mostraram usar mais estratégias que as mulheres e, em outro, homens e mulheres usam tipos diferentes de EALs. Oxford e Ehrman (1995) sugerem que homens e mulheres devem ser encorajados e permitidos a desenvolverem uma cultura de aprender mais eficaz e não serem empurrados para um conjunto de estratégias estereotipadas de sexo, pois, às vezes, as diferenças podem estar mascarando diferenças mais profundas de tipo de personalidade e escolhas da carreira.

A proficiência é o resultado eficaz da aprendizagem. Faz combinação junto a outros diversos fatores, pois é geralmente o desejo e o objetivo a atingir de alunos, professores e instituição, para uma aprendizagem. Chamot (2004) distingue os mais proficientes como usuários de uma maior variedade e frequentemente de um número maior de EALs; os mais e os menos proficientes diferem no número e conjunto de EALs e na aplicação das mesmas às tarefas; os mais altamente proficientes parecem estar associados a uma menor ansiedade e a uma maior confiança, indicando a influência de fatores afetivos na realização da tarefa. Entendemos, assim, que a influência não tem em uma relação direta entre as EALs e um determinado fator, mas também com a combinação de fatores.

As crenças refletem, muitas vezes, o resultado destas combinações entre os fatores, as EALs e o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Barcelos (2000) as crenças resultam das experiências educacionais e de vida que formam a visão do aprendiz sobre a natureza da língua (agem) e dos processos de ensino/aprendizagem. A relação das crenças com as ações ocorre em um tráfego de influências recíprocas (Barcelos, 2001). Consideramos que esta reciprocidade ocorre de forma idêntica entre as crenças e as EALs; assim, reconstruímos a representação de Barcelos (op.cit.) como mostra o desenho abaixo.



Apresentamos um quadro na próxima página que relaciona os pesquisadores e os fatores por eles enfatizados pela influência que exercem na escolha e uso das EALs. Em

seguida organizamos os fatores ligados às EALs de forma circular. Determinar o grau e a intensidade com que cada um influencia a escolha e uso das EALs é difícil. Um organograma tridimensional com movimentos que mostrassem as combinações que os fatores fazem entre si e no comportamento e ação no momento da aprendizagem seria o ideal.

No próximo item apresentaremos brevemente um panorama sobre as pesquisas que envolvem crenças e estratégias de aprendizagem.

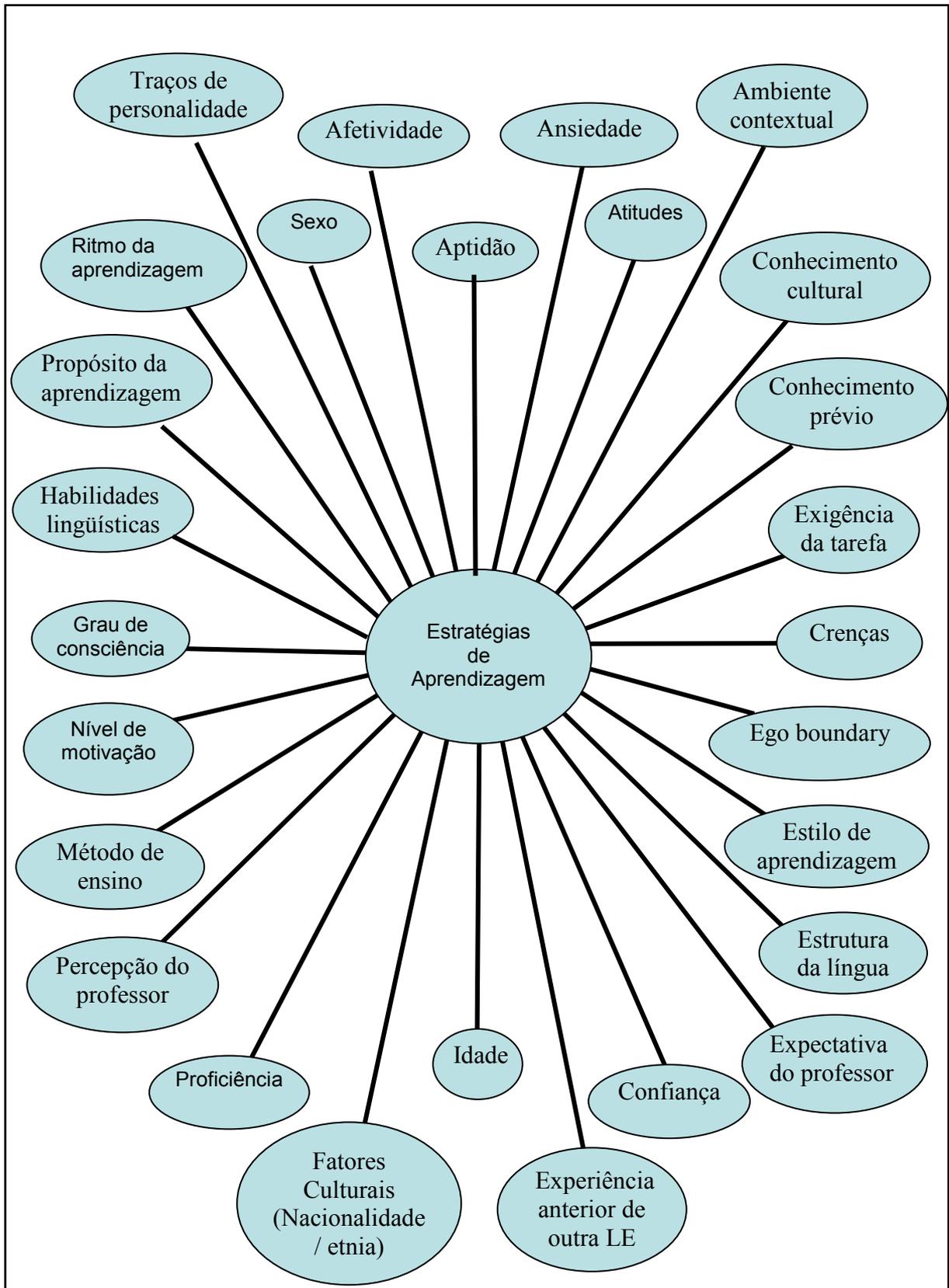
Quadro 07

Fatores que influenciam o uso das EALs

	Rubin (1975)	Rubin e Thompson (1982)	Oxford (1990)	Nunan (1993)	Ellis (1994)	Oxford e Ehrman (1995)	Weaver e Cohen (1998)	Wenden (1998)	O'Malley e Chamot (1999)	Brown (2000)	Cohen (2003)	Lightbown e Spada (2003)
Afetividade									✓			
Aptidão		✓				✓			✓			✓
Ambiente contextual					✓							
Ansiedade		✓				✓						
Atitudes								✓				
Conhecimento cultural				✓								
Conhecimento prévio				✓					✓			
Confiança				✓								
Crenças							✓					✓
Ego boundary						✓						
Estilo de aprendizagem	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓
Estrutura da língua					✓							
Exigência da tarefa	✓		✓						✓		✓	
Expectativa do professor			✓									
Experiência anterior em outra LE		✓										
Fatores Culturais (Nacionalidade / etnia)	✓		✓			✓	✓		✓			
Grau de Consciência			✓									
Habilidades lingüísticas				✓								✓
Idade	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓			
Método de ensino												
Nível de motivação			✓	✓		✓			✓			
Percepção do professor						✓						✓
Proficiência	✓		✓	✓		✓					✓	
Propósito da aprendizagem			✓								✓	
Ritmo da aprendizagem				✓								
Sexo			✓			✓	✓		✓	✓		
Traços de personalidade		✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓

Organograma 06

Fatores que influenciam o uso das EAL



2.8-. AS CRENÇAS E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

2.8.1-. AS PESQUISAS SOBRE CRENÇAS EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Dentre todos os fatores que se relacionam com as estratégias de aprendizagem, as crenças parecem ter uma interação simbiótica com as EAs. As crenças podem afetar ações e vice-versa. Ambas têm constituição cognitiva, metacognitiva (Wenden, 1987, 1999), social (Barcelos, 2000, 2001, 2004a e 2006; Kalaja, 1995) e afetiva (Yang, 1999) e chamaram atenção dos pesquisadores da área de ensino de línguas basicamente na mesma época.

A pesquisa sobre crenças no cenário da Linguística Aplicada é recente (início na década de 80), mas já intensa. Surge em meio a Abordagem Comunicativa e as preocupações com um ensino menos centralizado nos métodos e no professor e mais voltado para o aluno e os processos a ele pertinentes de aprender. Contudo, segundo Barcelos (2004a) suas sementes já germinavam em 1978 sob a denominação de “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” na visão de Hosenfeld e, desde então, têm despertado o interesse no âmbito mundial e um estudo já consistente no Brasil desde a década de 90.

No exterior, Horwitz (1987), Wenden (1987), Abraham e Vann (1987), Rubin, Cotterall (1999), Kalaja, Benson e Lor (1999), Sakui e Gaies (1999), Yang (1999), Ellis, Woods (1999), Richards e Lockhart, dentre outros são exemplos de alguns pesquisadores que trouxeram contribuições com relação aos estudos sobre as crenças ligadas ao ensino/aprendizagem. No Brasil o termo “crença” foi introduzido por Leffa em 1991. Almeida Filho (1993), Barcelos (1995, 2000, etc), Conceição (2004), Gimenez (2000), Vieira-Abrahão e Silva, são nomes relevantes nesta área de pesquisa. Teixeira da Silva (2004) cita Viana, (1993); Barcelos, (1995) e Horwitz, (1987) como pesquisadores que tratam das crenças dos alunos (acrescentamos à pesquisa de Taset, 2006; Trajano, 2005; e Silva, N. 2002); Felix, (1998); Farrel, (1999); Miller; Aldred, (2000) e Peacock, (1999) que tratam das crenças de

professores (acrescentamos a pesquisa de M. Santos, 2006); Kalaja,(1995) e Barcelos,2001 que descreveram metodologias utilizadas na investigação das crenças. Barcelos (2000) menciona Allen, (1996); Kern,(1995) e Horwitz,(1985) como investigadores das relações entre as crenças de professores e alunos e no levantamento de Taset (2006) sobre as pesquisas que envolvem crenças de alunos e professores e seus respectivos papéis encontramos uma gama de autores nacionais e internacionais: McCargar,(1993); Kuntz (1997);Silva,S.,(2004); Schultz,(1996), (2001);Lima,S.,(2006); Moreira,(2000); Belam,(2004) Coelho, (2006); Kern, (1995); Andrade, (2004), Barcelos, (2000); Custódio, (2001); Miranda, (2005); Souza, M.(2002); Santos, (1997); Saquetti, (1997); Allen, (1996); Peacock, (1998), (1999); Scherer, (2000). Segundo K. Silva (2005), Johnson, (1994), Nettle (1998); Cliff, (1999); Peacock, (2001) (no exterior); Carmagnani, (1993); Viana, (1993); Barcelos, (1995); André, (1997); Carvalho, (2000),e Silva,I, (2000); Silva,L.,(2001) e Nicolaides e Fernandes, (2002) (no Brasil) se preocuparam com as crenças de professores em formação;⁵⁶ acrescentamos Gimenez (2000 apud Barcelos, 2004b); Vieira-Abrahão,2004 e Barcelos,2005.

As idéias sobre a relação entre as crenças e as estratégias de aprendizagem foram apontadas pioneiramente por Wenden (1987) e Horwitz (1987) e foram sugeridas por outros autores como uma possibilidade (Abraham e Vann, (1987); Erlbaum et al.,(1993); Riley, (1997); Yang,(1992), apud Barcelos,2001) ou como uma verdade a ser melhor pesquisada (Barcelos,2001). Atualmente Yang (1999) tem apresentado um vasto trabalho que envolve as crenças e as EAs. No Brasil, na sua tese de doutorado, Conceição (2004) investigou a aprendizagem de vocabulário através da estratégia de consulta ao dicionário com alunos de inglês instrumental em uma universidade. Barcelos (2000, 2001 e 2006), interpretando o pensamento de John Dewey (1933) desenvolve considerações sobre a troca de influências entre as crenças e as ações. A autora enfatiza a reciprocidade da relação de influências entre as crenças e explica que não apenas as crenças definem as estratégias utilizadas, mas também o uso de certas estratégias serve como fator relevante na formação de outras crenças.

De modo geral, vários pesquisadores entendem que há uma ligação entre estes dois fatores no processo de aprendizagem (Abraham e Vann, (1987); Cotteral,(1999);

⁵⁶ Formação de professores tanto pode referir-se aos alunos-professores inseridos em um curso universitário quanto à formação continuada pós-graduação.

Wenden, (1987),(1999); Barcelos, (2001) ; Erlbaum et al.(1993) e Riley (1997) apud Barcelos (2001); Nicolaides e Fernandes, (2002) apud Madeira,2005); e que as crenças são fatores relevantes que determinam as estratégias escolhidas para se lidar com o insumo apresentado e com as atividades propostas de forma tal que o aprendiz é conduzido pelas crenças na escolha das ferramentas cognitivas para a definição e posterior solução de um problema (Nespor, (1987) apud Madeira, op.cit.).Alguns pesquisadores sugerem um estudo mais profundo desta relação (Conceição,(2004); Cotterall,(1999); Horwitz,(1987); Wood,(1999); Oxford,(1994) apud Vilaça, (2003b); Barcelos,(2001), outros apenas citam a importância da mediação do fator “crença” na utilização das EALs(Lightbown e Spada,2003) e há os que apresentam resultados parciais dentro de pesquisas, cujo foco foram fatores diversos ligados à aprendizagem de línguas e poucos realizaram estudos abrangendo as influências na correlação entre crenças e EALs como Abraham e Vann, (1987); Conceição,(2004); Horwitz, (1987),(1999); Wenden,(1987),(1999);Yang,(1999).

No intuito de sublinhar a importância e necessidade de estudos sobre a relação entre as crenças e as EALs, comentamos aqui, primeiramente, a opinião de alguns pesquisadores que sugerem uma maior amplitude nas pesquisas nesta área; em seguida o pensamento dos que perceberam durante suas pesquisas esta relação e, por fim, os que efetivamente pesquisaram este entrelace de influências.

Conceição (2004) compreende que a sala de aula é *“como o palco em que aspectos sócio-culturais e o compartilhar de experiências, valores, crenças e práticas para a aprendizagem contribuem, efetivamente, para a seleção e utilização de estratégias por parte dos aprendizes”*. Portanto considera que devem ser investigadas a partir das falas do aprendiz em relação a diferentes aspectos do processo de aprendizagem, que devem questionar a respeito das razões pelas quais os alunos têm aquelas crenças, se agem de acordo com elas e quais seriam as implicações decorridas do fato de os alunos possuírem aquelas crenças.

Pajares (1992) afirma que ao organizar e definir suas tarefas as pessoas sofrem influência das crenças. **Barcelos** (2001) explica que uma das características marcantes das crenças é a sua influência no comportamento e que elas são fortes indicadores de como as pessoas agem.

Mori (1999b) apud **Conceição** (2004) enfatiza que as diferentes crenças de cada aprendiz explicam as diferenças na seleção e utilização das estratégias de diferentes maneiras com diferentes resultados na aprendizagem. **Lightbown e Spada** (2003) entendem que as preferências de aprendizagem dos aprendizes, se são oriundas de seus estilos de aprendizagem ou de suas crenças sobre como as línguas são aprendidas, influenciarão os tipos de estratégias que eles escolherão para aprender o novo material. Para **Oxford** (1995) apud **Vilaça** (2003), as atitudes, as crenças e a tolerância à ambigüidade são fatores que influenciam o uso das estratégias; e para **Riley** (1997) apud **Barcelos** (2001), as crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.

O modelo teórico de aprendizagem de segunda língua de **Abraham e Vann** (1987) teve como base as pistas das filosofias de aprendizagem de línguas dos aprendizes nos resultados de sua pesquisa que indicavam as crenças sobre como a língua opera e como é aprendida. Essas filosofias (crenças), resultado das influências de diversos fatores antecedentes do aprendiz e dos ambientes que os circundam, guiam, com certo nível de consciência, a abordagem que os aprendizes usam nas situações de aprendizagem de línguas, que por sua vez é manifestada nas estratégias observáveis e não-observáveis usadas na aprendizagem e na comunicação e influenciam, portanto, o grau de sucesso da aprendizagem.

Wenden (1987) identificou, enumerou e agrupou crenças sobre a melhor forma de aprender LE e estabeleceu que há alguma correlação entre os agrupamentos e as EALs: as crenças explícitas dos aprendizes sobre como melhor aprender a língua pareciam seguir uma lógica na escolha de suas EAs. Ao identificar as crenças **Horwitz**(1987) considerou que os aprendizes possuíam crenças errôneas sobre a aprendizagem de línguas e estas os conduziam a um uso menos eficaz das EALs.

O estudo de **Elbaum, Berg e Dodd** (1993 apud **Conceição**, 2004) mostra que a experiência anterior dos alunos, tanto dentro quanto fora do contexto escolar, influencia as crenças dos alunos em relação às estratégias de aprendizagem e sua eficácia. As crenças dos alunos a respeito da eficácia de determinadas estratégias estão relacionadas às oportunidades que estes tiveram de utilizar, na sua experiência anterior, diferentes estratégias. Portanto, como afirma **Conceição** (2004, p.257) as experiências, crenças e ações parecem interligadas

entre si, pois a experiência individual dos alunos afeta tanto a formação das crenças, quanto o uso das estratégias.

Os resultados da pesquisa de **Yang** (1999) indicaram que as crenças sobre a aprendizagem de línguas, associadas à auto-eficácia e à expectativa dos alunos a respeito de ensino e aprendizagem de línguas, parecem afetar o uso de EALs, durante a prática da língua com ênfase na comunicação e no significado. Assim como Murphey (1996) e Richardson (1996) asseverados por Barcelos (2001), Yang também sugere a reciprocidade de influências entre as crenças e as EAs: “...é possível que as crenças dos aprendizes conduzam ao uso de suas estratégias de aprendizagem, ou que o uso das estratégias de aprendizagem dos aprendizes construam suas crenças sobre a aprendizagem de língua”.⁵⁷ Contudo, refletindo a precaução solicitada por Wenden(1987, p.113) para que não sejam atribuídas às crenças a responsabilidade exclusiva pelas ações dos aprendizes alerta: “É também possível que outros fatores possam causar as crenças dos aprendizes e afetar o uso das estratégias de aprendizagem”.Yang(1999,)⁵⁸. A autora percebeu também uma relação, denominada por Barcelos(2006) de Hermenêutica, entre crenças e a ação dos alunos, pois havia um conflito entre as crenças e o uso de estratégias nos seus participantes de pesquisa, porque, apesar de acreditarem na funcionalidade de certas ações, não as realizavam ou realizavam-nas apenas em parte.

A seguir, demonstraremos como as crenças têm sido pesquisadas sob o ponto de vista de suas relações com as ações.

2.8.2-. METODOLOGIA DE PESQUISA SOBRE CRENÇAS

A metodologia utilizada nas pesquisas sobre as crenças não difere muito da forma como foram listadas, classificadas e entendidas as estratégias de aprendizagem de línguas. Na pesquisa de ambas, havia, no início, a preocupação em conhecê-las e enumerá-las; atualmente há o entendimento de que variam nos contextos individuais e externos aos

⁵⁷“...it is possible that learners' beliefs led to their use of learning strategies, or that learners' use of learning strategies shaped their beliefs about language learning”.

⁵⁸“It is also possible that other factors may cause learners' beliefs and affect their use of learning strategies”(p. 531).

indivíduos e que combinações de vários fatores são determinantes nas suas existências. Ambas, nem sempre conscientes para os aprendizes, são inferidas pelos pesquisadores através da fala, da escrita e das ações dos participantes da pesquisa.

Barcelos (2001, 2004) classificou a abordagem metodológica sobre crenças, conforme a sua definição de crenças, metodologia e a relação entre crenças e ações em três momentos. A primeira abordagem, denominada de normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira é contextual; usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações, podendo ser incluída nesta abordagem a análise do discurso.

Nas pesquisas iniciais, com o intuito de compreender como certas crenças sobre o ensino de L2 poderiam afetar o processo de aprendizagem, foi amplamente utilizado o questionário BALLI (The Beliefs About Language Learning Inventory), criado por Horwitz (1987) e outros semelhantes para conhecer e listar as crenças de professores e alunos. A vantagem deste tipo de pesquisa é a facilidade com que os dados podem ser interpretados; contudo estas inferências ocorrem através de um conjunto pré-determinado de afirmações que nem sempre fazem parte das crenças que os participantes trazem consigo ou são importantes para suas ações. Para Barcelos (2001), a maior desvantagem é que este tipo de pesquisa é descontextualizada.

Contemporânea da abordagem normativa, a metacognitiva, idealizada por Wenden (1987), entende que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de falar sobre suas crenças, ou seja, conseguem relatar aspectos de sua relação de aprendiz com a L-alvo, tais como: sua proficiência, os resultados de seus esforços, seu papel de aprendiz e a melhor maneira de aprendê-la. Este conhecimento metacognitivo sobre o próprio processo de aprendizagem de línguas é caracterizado pelas crenças do aprendiz (Wenden, 1999) e pode ser identificado através de entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos. Questionários podem ser utilizados no intuito de complementar as entrevistas. A vantagem desta abordagem está no entendimento das crenças como conhecimento e na reflexão que o aluno realiza sobre suas experiências de aprender. A desvantagem está no fato de que, apesar de considerar a relação de reciprocidade de influências entre crenças e o uso de estratégias de aprendizagem, a pesquisa parte dos relatos verbais dos aprendizes e não de suas

ações. (Barcelos, op.it.). Assim como a abordagem normativa, a metacognitiva também é descontextualizada.

A abordagem contextual tem norteado a metodologia de pesquisa em crenças nos estudos atuais, pois *“as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-ligadas com o meio em que vivemos”* (Barcelos,2000). Nesta abordagem, os pesquisadores observam a sala de aula e o contexto em que se realiza a aprendizagem. Fazem uso de entrevistas, diários, estudos de caso; etnografia e fenomenografia.⁵⁹ Inserido neste contexto, dinâmico, social e interativo, a pesquisa sobre crenças busca entender a relação da aprendizagem com:

- a identidade, pois *“somos aquilo em que acreditamos”*;
- o discurso, pois as *“crenças são construídas no discurso”*;
- as metáforas, pois *“como Dewey (1938) afirmou, crenças fazem parte do pensamento”*;
- diferentes teorias sócio-histórico-culturais como as de Vygotsky, Bakhtin e Dewey. (Barcelos, 2004a).

Apesar da vantagem de possibilitar uma investigação pela fala do aluno contextualizada através de suas ações, a abordagem contextual consome muito tempo, o que dificulta a pesquisa com um número grande de participantes.

No primeiro momento as crenças tinham um caráter prescritivo e desvinculado das ações dos alunos; no segundo, os pesquisadores atribuíram-lhes o papel de barreira ou de facilitadora do uso de estratégias de aprendizagem; e no terceiro, marcadas não só pelas afirmações dos aprendizes, mas também inferidas através das suas intenções e ações, as crenças são entendidas como *“recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”* (Barcelos, op.cit.). Apesar da forma diferente de investigação todas as três abordagens *“ênfaticam que as crenças influenciam o comportamento, definido, em LA; como estratégias de aprendizagem ou abordagem de aprendizagem dos alunos”* e que *“devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem”* (Barcelos, 2001).

⁵⁹ A fenomenografia busca a investigar as formas nas quais as pessoas constroem ou concebem o fenômeno e é baseada na aceção de que interpretações subjetivas da realidade são mais importantes na análise das ações do que qualquer realidade objetiva. Marton,(1981) e Säljö, (1988) apud Benson e Lor(1999).Seu objetivo é revelar como o aluno experiência, interpreta e apreende a aprendizagem autônoma. Barcelos (2004).

2.8.2-. CONCEITO DE CRENÇAS

Há uma variedade terminológica em LA na definição de crenças que é ao mesmo tempo prejudicial e benéfica para esta ciência. A própria não-uniformidade do pensamento científico faz das crenças uma área em potencial que incentiva a pesquisa (Barcelos,2004a). Esta complexidade na conceituação de crenças está presente nas suas raízes etimológicas ligadas à religiosidade e passa pelas várias ciências que fazem uso do termo, como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a educação e a filosofia. Do latim medieval, *credentia,ae* ‘ação de acreditar, fé’; *crença* no português antigo (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa), o termo traz consigo a dúbia significação do que é acreditado como verdade e da incerteza nesta verdade.

A preocupação tem sido maior na identificação e tipificação das crenças do que na sua conceituação. Desde Abrahan e Van (1987) que as denominam como “*filosofia de aprendizagem de línguas*” e Wenden (1987) que as substituem por “*conhecimento metacognitivo*”, a construção do conceito de crenças vem mantendo algumas características e substituindo outras, estando hoje inserido em uma visão mais holística, como parte de uma *cultura de ensinar e aprender* na voz de vários autores como Almeida Filho(1993) e Barcelos(2001). Esses autores concebem o aprendiz como um indivíduo que “*está inserido num momento histórico com uma organização social, cultural e econômica que age sobre ele*”. (Alvarez Ortiz, no prelo, 2007) ⁶⁰. As crenças como *cultura de aprender* ou *abordagem de aprender* são assim entendidas:

“... maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”. (Almeida Filho,op.cit.);

“*Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes*” (Barcelos,op.cit.)

⁶⁰ Para maiores esclarecimentos consultar Barcelos (2000) e Kleber Silva (2005.). Os autores apresentam um levantamento abrangente dos conceitos de crenças dentro e fora da LA.

Segundo Barcelos (1995), outras terminações podem ser observadas com o intuito de nomear o conhecimento que o aprendiz traz consigo ao iniciar o processo de aprendizagem e as suas concepções sobre as maneiras adequadas de aprender uma LE: *representações dos aprendizes* (Holec, 1987), *cultura de aprendizagem* (Riley, 1997), *abordagens de aprender línguas dos alunos* (Wenden, 1986; Richards, 1990), *maneiras de aprenderem culturalmente absorvidas* (Rivers, 1987), e *cultura do aluno* (Erickson, 1984).

Uma das características presentes em todas as definições diz respeito às concepções que o aprendiz tem do que é e de como se aprende uma língua, como atesta a definição geral de Barcelos (2001) sobre crenças: São “*opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*”.

Apresentaremos nosso conceito de crenças ao final deste tópico, após um levantamento das características constituintes das crenças e dos fatores influenciadores de sua formação, a partir das vozes de diversos autores e da seleção dos elementos que consideramos importantes na conceituação das crenças em sua relação com as estratégias de aprendizagem de línguas.

Vejamos algumas características enfatizadas nas pesquisas como constituintes das crenças.

2.8.4-. CARACTERÍSTICAS CONSTITUINTES DAS CRENÇAS

Há pesquisadores que consideram as crenças como estáveis; Pajares (1992), Nesper, (1987) e Kagan, (1992) apud Silva, K. (2005) e imutáveis (Horwitz,(1987); Wenden, (1987); e há os que as entendem como variáveis: mudam de acordo com o conteúdo e o contexto. (Benson e Lor,(1999) apud Barcelos,2001); de pessoa para pessoa e de grupo para grupo (Horwitz, (1987); são pessoais, contextuais, episódicas: podem mudar de um aluno para outro - podem ser internamente inconsistentes e contraditórias (Barcelos,2001)-, de uma época para outra e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião (Kalaja,1995 apud Barcelos,(2001). Para Rockeach (1968) apud Silva, K.,op.cit.) as crenças são mutáveis pois variam em uma dimensão centro-periférica; e quanto mais

periférica, menos resistente são as mudanças. A reflexão é uma das ações que podem produzir mudanças.

Para Horwitz (1987), Wenden (1987) e Abrahan e Van (1987), as crenças são entidades cognitivas encontradas dentro da mente; para Barcelos (2001) são mais que cognição, são construções sociais e interativas. O conhecimento e as crenças são diferenciados por Pajares (1992). Para o autor as crenças se baseiam em avaliação e julgamento e o conhecimento se baseia em fato objetivo. Segundo Nespor (1987 apud Ortiz Alvarez, 2007, no prelo) o sistema de crenças é ilimitado, enquanto o de conhecimento é mais definido e receptivo à razão. Na visão de Barcelos (2000), ao esclarecer o pensamento deweyano, o conhecimento e as crenças estão interligados e não distintos, da mesma forma que pensar e fazer não estão separados e sim fazem parte do nosso comportamento e os elementos de uma situação mutuamente se influenciam um ao outro. Barcelos (2006), ao citar o artigo de Watson-Gegeo (2004), comenta oito desenvolvimentos recentes nos estudos da ciência cognitiva que “*apontam a origem da cognição na interação social moldada por processos culturais e sociopolíticos*”, e, destes desenvolvimentos a autora chama atenção para o quarto: “*a concepção atual de cognição incorpora muitos outros componentes da vida mental humana, tais como capacidade simbólica, o eu, a vontade, crenças e desejo*”. Dentro desta concepção, apontamos a relevância do caráter afetivo na composição das crenças. Segundo Rokeach (1968 apud Silva, K. 2005) “*todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a idéia de que o conhecimento é um dos componentes da crença. Ela orienta não só o pensamento, mas também o comportamento*”.

A dificuldade em distinguir, o que o indivíduo *sabe*, o que *pensa* ou o que *acredita* levou Wood (1999) a utilizar o acrônimo BAK⁶¹ como termo inclusivo e ao mesmo tempo distintivo que apresenta o termo *conhecimento* como a representação do que é aceito em uma comunidade científica, *pressupostos* como os fatos ainda não conhecidos cientificamente mas que podem sê-lo e *crenças* são proposições sem base científica.

⁶¹ BAK significa Beliefs, Assumptions e Knowlede (crenças, pressupostos e conhecimento)

Wood (op.cit.) alerta que, apesar das preocupações em mudar crenças e mudar o uso de estratégias, as pesquisas concebem as crenças ainda muito superficialmente como um conjunto fixo de variáveis abstraídas do contexto sem se preocuparem em entendê-las por si mesmas ou entender como elas são criadas e como elas evoluem. A questão de mudança de crenças e estratégias reflete a idéia de Horwitz (1987) sobre crenças errôneas. Para a autora, havia crenças errôneas sobre aprendizagem de línguas que poderiam levar ao uso de estratégias de aprender menos efetivas. A sugestão era instruir crenças e estratégias corretas para obter uma melhor aprendizagem. Esta visão das crenças mudou e hoje são consideradas como parte da cultura de aprender do aluno. Há nesta última conceituação o interesse em buscar entender a história de vida do aluno como aprendiz, quem são e o que sabem ao invés de pré-definir o que precisam ser ou saber.

Benson e Lor (1999) caracterizam as crenças errôneas de acordo com a sua função. Ao diferenciarem concepção, crenças e abordagem, propõem a modificação das crenças conforme sua função na aprendizagem. Afirmam que os professores precisam saber não apenas o que seus alunos acreditam sobre aprendizagem de línguas, mas também se suas crenças são funcionais ou não e, como crenças disfuncionais, podem ser modificadas. Se a conclusão é que devem ser mudadas então é preciso antes mudar as concepções dos alunos nas quais as crenças se baseiam e prestar atenção no contexto nas quais elas funcionam.

No nosso entendimento, não há crenças errôneas e sim “*idéias que não possuem correspondente na realidade*” (Ferreira, 1986 apud Silva, K, 2005) que são as denominadas por Viana (1993 apud Teixeira da Silva, 2004) de “mitos”. Para a autora crenças são “*concepções estereotipadas, fruto da falta de reflexão ou do desconhecimento, por parte do professor (acrescentamos por parte do aluno também) das teorias científicas sobre a tarefa de ensinar/aprender uma LE*”. Sob este prisma, entendemos que há crenças míticas e reais, as primeiras provenientes de preconceitos, do imaginário, da influência de terceiros, das “*concepções populares sobre a aprendizagem de línguas*” (Kern,1995 apud Texeira da Silva,op.cit.); as últimas, idéias resultantes do conhecimento científico. Contudo “*as crenças são uma representação individual da realidade e são suficientemente válidas, verdadeiras, ou dignas de credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento*” (Harvey,1986 apud Ortiz Alvarez, 2007, no prelo.), ou seja, o que é entendido pelo aprendiz como verdadeiro ou falso, mesmo estando no campo mítico, não pode ser considerado errado pois são crenças que podem filtrar positivamente as experiências do aprendiz e conduzi-lo a resultados

positivos na aprendizagem. Para desmistificar as crenças o professor deve oportunizar o aluno a uma reflexão sobre suas crenças, suas origens e a forma como se relacionam com seu comportamento e suas ações nos eventos de aprendizagem, isto é, observando seu caráter funcional.

Além de serem constituídas das características apresentadas acima, as crenças são também influenciadas por alguns fatores.

2.8.5-. FATORES INFLUENCIADORES NA FORMAÇÃO DE CRENÇAS

É um consenso entre os pesquisadores que a influência das experiências anteriores é fator básico e essencial, na formação das crenças (Almeida Filho, (1993); Barcelos, (2000), (2001) (2004), (2006); Coterral, (1999); Kern, (1995) apud Barcelos, (1995); Conceição, (2004); Horwitz,(1987); Wenden, (1987); Silva,K. (2005); Yang, (1999); entre outros).

Para Wenden (1987) e Horwitz (1987, as crenças representam “*noções ou idéias formadas a partir de experiências já vividas ou a partir de opiniões de outros*”. Horwitz (1987) explica que algumas crenças são influenciadas pelas experiências prévias dos alunos como aprendizes de línguas e que, se estas experiências não foram bem sucedidas podem causar a idéia de que existem habilidades especiais para aprender uma LE; outras crenças são provavelmente construídas pelos “background” cultural dos alunos. Barcelos(2001) confirma o pensamento das duas autoras e acrescenta o folclore como elemento também formador das crenças. Horwitz (1999) afirma que é possível que a idade, o estágio da vida ou o contexto de aprendizagem de línguas possam também serem importantes recursos de variação com do grupo nas crenças dos aprendizes.

Há outros fatores externos ao aprendiz que afetam a formação das suas crenças: o meio onde vivem, a etnia, classe social, grupo familiar e a mídia escrita e falada (Almeida Filho, 1993); experiência de aprendizagem em outra LE (Rubin e Thompson, 1982); nível sócio-econômico, as leituras prévias (Barcelos, 1995); a abordagem do professor (Batista, 2003), que pode ser incompatível com a cultura de aprender do aluno; a abordagem

da instituição e o “método” assumido por ela ou pelo professor (Teixeira da Silva,2004). Citando van Lier (1994), Barcelos (2005) afirma que a sala de aula não existe em um vácuo, que está localizada em uma instituição, em uma sociedade e em uma cultura. O elemento interno considerado influente na formação das crenças é a personalidade do aprendiz. (Geraldini,1995 apud Ortíz Alvarez, 2007 no prelo).

As experiências todas que influenciam as crenças do aprendiz e são externas a ele podem ser resumidas como a mundivivência deste aprendiz. Este termo foi já usado no primeiro capítulo deste trabalho para indicar a bagagem adquirida pelo aprendiz em todos os aspectos de sua vida. Esclarecemos ainda que o termo refere-se às experiências todas vivenciadas pelo indivíduo, nos diferentes contextos, que o moldaram no ser que é, no enfrentamento de questões consigo e com o Outro; na relação com os fatores todos internos e externos a ele, que o circundaram na sua existência.

Assim como as crenças sofrem influência de diversos fatores na sua formação elas são também capazes de afetar outras variáveis, como a motivação (Yang, 1999); as atitudes (Riley,1997 apud Barcelos,2001); a auto-eficácia e as expectativas (Yang,1992 apud Barcelos, 2001), em uma relação com as ações e comportamentos. Neste trabalho vamos nos ater às influências que sofrem as intenções, ações e comportamentos comentando as relações entre o contexto, as crenças e as ações explicitadas por Barcelos (2006) ao citar Richardson (1996).

Segundo Barcelos (2006) as crenças e as ações podem relacionar-se de três maneiras: a primeira, em uma relação de causa-efeito, em que as crenças influenciam as ações. A segunda, de forma interativa, em que crenças e ações se influenciam; e a terceira, em uma relação hermenêutica, que se realiza em uma complexidade contextual.

Barcelos (op.cit.) exemplifica a relação hermenêutica das crenças e as ações na LA com a pesquisa de Woods (1996). Apesar de seu artigo focalizar a relação crenças/ações dos professores, entendemos que os dois pontos básicos de sua explanação estão presentes nas crenças/ações dos alunos também: 1-. As crenças não correspondem necessariamente à ação e 2-. Vários fatores contextuais podem afetar as crenças e as ações. Em 1999, Woods reafirma os resultados de sua pesquisa de 1996 e a preocupação já apresentada por Wenden (1987, p.113) de que nem toda estratégia de aprendizagem de

línguas sofre influência das crenças e que a pesquisa sobre a relação crenças/ação deve ter a preocupação de entender que “o que nós dizemos que acreditamos pode nem sempre ser o fator que influencia nossas ações, e os indivíduos podem ter ações que parecem ser inconsistentes com o que eles dizem serem suas crenças”,⁶² e os aprendizes em determinados momentos podem não serem capazes de tornar explícito o que os levou a se comportarem e agirem da forma como o fazem.

Mostramos as características que são constituintes ou influentes na formação das crenças e a sua condição de também poder influenciar. Apresentamos a seguir a definição de Ortíz Alvarez (2007, no prelo) que consideramos bastante abrangente, pois engloba a maior parte das características descritas acima.

“... a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios”.

Barcelos (2006) traz um perfil delineado por Barcelos e Kalaja (2003) da natureza das crenças que confere a estas as seguintes características: dinâmicas; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas; paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; não tão facilmente distintas do conhecimento.

Ressaltamos a característica de *mediadas* que se adapta ao conceito de estratégias de aprendizagem de línguas que apresentamos neste trabalho e forma com estas uma possível relação de interação. Barcelos (op.cit.) explica, através do pensamento de Dufva (2003), que “as crenças são meios de mediação usados para regular aprendizagem e a solução de problemas” e reforça esta visão das crenças como um filtro em Alanen (2003) que as define como “instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco”.

⁶² “What we say we believe may not always be the factor which influences our actions, and individuals can carry out actions which seem to be inconsistent with what they say their beliefs are.”

Conceituamos EALs como formas mediadoras planejadas ou não que o aprendiz realiza consigo e com o Outro nos momentos antecedentes, concomitantes e posteriores ao evento de aprendizagem com o interesse de melhorar o seu desempenho sob influência de fatores diversos.

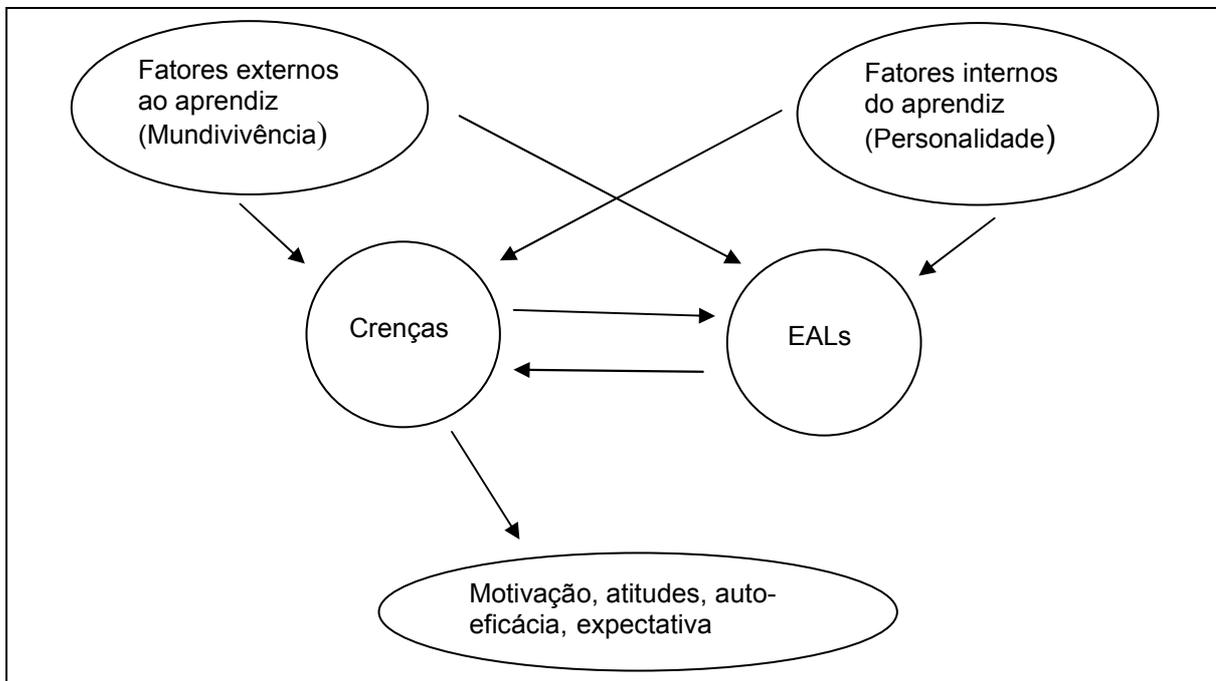
Na nossa visão as crenças e as EALs se entrelaçam de forma tal que no nosso conceito, concebemos as crenças em aprendizagem de línguas como construções mentais desenvolvidas nas relações sociais e afetivas; são míticas ou reais; variáveis; passíveis de mutação, geradas a partir da mundivivência do aprendiz, de sua personalidade e, em alguns casos, mostradas nas suas próprias ações, que podem gerar intenções e comportamentos através do que é entendido por ele como certo ou errado em relação à aprendizagem de línguas.

Pudemos observar que dos vários fatores identificados pelos pesquisadores como influentes na escolha e uso das EALs, alguns também se relacionam com a formação das crenças, principalmente as “experiências anteriores de aprendizagem”. Nesta relação simbiótica, ambas, crenças e EALs, possuem aspectos mentais, metacognitivos, sociais e afetivos. Se na primeira são aspectos formadores, na segunda são aspectos orientadores da ação, de forma tal que as crenças parecem ter uma função de ferramenta à disposição, que podem ser selecionadas nas mediações realizadas pelo aprendiz nos eventos de aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, um gráfico que demonstra como entendemos as relações entre as crenças e as EALs, cuja base é a representação gráfica de Barcelos (2001, p.85) que mostra as relações de influências recíprocas entre as crenças e as ações, e que aqui representamos usando o termo EALs no lugar das ações.

Organograma 07

Relações entre fatores, crenças e EALs



Desde Horwitz (1987) e Wenden (1987) há a sugestão de estudos das crenças com o objetivo de aperfeiçoar o uso de EALs. No entanto, os estudos sobre EALs têm focalizado os aspectos cognitivos e metacognitivos e os estudos na área de crenças têm se preocupado com a intersecção desta com a aprendizagem de línguas sem fazer a conexão crenças/ações. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a formação de melhores profissionais da linguagem pois

“aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula.” (Barcelos, 2001)

No próximo capítulo apresentamos a análise dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO III – Análise dos dados

“Haverá, assim, enorme influência de aspectos afetivos e de um olhar sobre o mundo previamente constituído e do qual em certa medida não somos conscientes. Há uma história individual e coletiva que marca a nossa relação com o mundo, nosso olhar sobre ele, e a linguagem é o material que tece essa relação e essa história, dando forma aos nossos pensamentos, emoções, experiências e relações”.

Hélade Scutti Santos (2006)

As crenças sobre estratégias de aprendizagem no contexto da pesquisa

3.1-. INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentaremos a análise e interpretação dos dados da pesquisa que foi realizada em duas instituições, uma particular e outra pública (que denominamos de Instituição A e B, respectivamente), com alunos do curso de Letras, do 3º ano e do 3º semestre. Ambas as turmas utilizam-se do livro *Interchange*, volume 1. Observamos e filmamos as turmas em duas etapas: no primeiro semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006. Houve um contato inicial com os diretores e professores das instituições para que os mesmos permitissem a realização da pesquisa. (anexos 01 e 02). O segundo passo foi o contato com as turmas, durante a aula de língua inglesa, quando a pesquisadora explicou sobre os objetivos de seu estudo e os métodos que seriam utilizados para sua realização. Foi agendada uma pré-seleção dos participantes de pesquisa, através de um questionário aberto a ser respondido por todos os alunos de ambas as turmas que quisessem participar. Dos 61 alunos da instituição particular, 23 (37,71%) responderam ao questionário, e dos 37 da instituição pública, 21 (56,75%) foram respondidos. Foram selecionados 5 participantes de cada turma conforme critérios expostos no capítulo I deste trabalho. Na primeira etapa da pesquisa, os participantes selecionados responderam a questionários estruturados sobre

estratégias de aprendizagem de línguas e crenças e foram entrevistados individualmente. Na segunda etapa, foram elaborados diários dialogados.

Apresentaremos a seguir o contexto em que ocorre a aprendizagem das duas turmas, percebido através dos questionários abertos e da primeira etapa de observação da sala de aula. As observações ocorreram em dois momentos, portanto a troca de professores vai alterar algumas opiniões, comportamentos e ações dos participantes da pesquisa que serão identificados apenas nos dez participantes selecionados, na segunda etapa de observação da sala de aula. Os professores da primeira etapa de observação, da instituição particular e pública, respectivamente, serão tratados de A1 e B1; e, os da segunda etapa, de A2, B2 e B3. Na segunda etapa de observação, foi feita uma nova divisão de turmas, na instituição pública, após uma redação aplicada para reavaliar o nível dos alunos e, em consequência, os cinco participantes da pesquisa desta instituição ficaram em salas diferentes. Três se mantiveram na mesma turma e dois retornaram a turma dos mais avançados.

Consideramos importante apresentar a sala de aula de cada instituição para um melhor entendimento das respostas dos participantes da pesquisa. Suas crenças e suas ações emergem destes contextos que apresentam poucos aspectos semelhantes entre si e conseqüentemente podem produzir comportamentos e anseios específicos.

3.2-. O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NAS DUAS INSTITUIÇÕES

A sala de aula da instituição A é ampla, mas absolutamente cheia com 61 alunos matriculados. A sala não é exclusiva para aulas de inglês. Não há quadros nem cartazes nas paredes e os aparelhos audiovisuais (som, TV e vídeo) são móveis, partilhados por todos os professores da instituição e devem ser agendados com antecedência. Há uma mesinha e uma cadeira à frente de um amplo quadro-negro. As cadeiras dos alunos são estofadas e tradicionalmente enfileiradas. Tradicional também é a abordagem do professor A1. Faz uso da LM o tempo todo, concentra-se em traduzir vocábulos e explicar tópicos gramaticais. Poucas vezes oportunizou o “*listening*” proposto pelo livro didático, mas desenvolveu várias aulas com música como tentativa de motivação. Os alunos só usam a LM. Ocasionalmente, em tom

ligeiramente brincalhão, é possível ouvi-los dizer “*please, teacher, come here*”. A sala está sob um burburinho constante. Cerca de um terço dos alunos chega atrasado diariamente e ao adentrarem na sala de aula, não o fazem em silêncio, e, sem prestarem atenção se o professor está explicando um conteúdo ou não, entabulam um diálogo sobre assuntos diversos com os colegas que já estavam na sala.

A diferença da abordagem de ensinar do professor A2 e do professor A1 está na diminuição do “*listening*” por este último. Contudo, o professor A2 exerce um domínio maior sobre a turma e consegue diminuir sensivelmente as conversas paralelas na sala de aula. A técnica que utilizou para conseguir silêncio e atenção dos alunos está na preparação das aulas e no uso de um vocabulário e ritmo de fala, típicos de cursos pré-vestibulares, que alguns alunos denominaram de aulas dinâmicas.

Segundo ambos os professores, a Instituição A solicitou que as aulas de língua inglesa focalizassem a aprendizagem dos aspectos estruturais da LI como preparação dos alunos para serem futuros professores, apesar do seu projeto de ensino ter propostas comunicativas de ensinar como pode ser observado no item 1.5.2 do Capítulo I deste trabalho.

Na instituição B a turma é dividida em 2 (duas) salas de aula e em cada uma, apesar de pequenas, cabem 20 alunos. Escolhemos a turma considerada “mais fraca” em língua inglesa, de acordo com teste classificatório a que se submeteram os alunos ao ingressarem na instituição. Há vários cartazes na parede com dizeres em inglês; alguns são produções dos alunos. Há uma mesa e cadeira para o professor em frente a um amplo quadro-negro. Há um aparelho de TV e um som em cada sala de aula e um vídeo compartilhado pelas duas salas. As carteiras são duras e dispostas em semicírculo. A abordagem de ambas as professoras procuram ser comunicativas, com proposta de trabalho com as quatro habilidades. Elas fazem uso da LE o tempo todo, mas permitem-se usar LM ocasionalmente, conforme a necessidade do aluno. A maioria dos alunos faz uso da LE. Poucos chegam com atraso, os que o fazem acomodam-se silenciosamente e estão sempre atentos às falas das professoras.

Uma característica relevante é a passagem dos alunos por “cursinhos”. Na Instituição A, uma minoria teve acesso à aprendizagem de LI através de cursos livres. (7 alunos – 36,84 %) e, na Instituição B, todos os alunos estudaram ou estudam em cursos livres.

O perfil dos alunos de ambas as turmas varia em relação ao estado civil, à idade, residência, profissão, espaço de tempo de estudo entre o ensino médio e a graduação, interesse em ser professor de LI e aprendizagem de inglês através de “cursinhos”, que pode ser observado no quadro 09. Verificamos também a quantidade filhos, pois percebemos que a dedicação à família pode interferir no tempo disponível para o estudo.

Quadro 08

Perfil das turmas em geral

DADOS PESSOAIS		INSTITUIÇÕES	
		A	B
Quantidade de alunos na turma		61	23
Quantidade de alunos que responderam questionário aberto		19	12
Sexo	Masculino	2	2
	Feminino	59	21
Estado Civil	Solteiro	10	8
	Casado	9	4
Quantidade de filhos	1	-	1
	2	6	-
	3	2	1
	Não tem filhos	11	10
Idade	Até 20 anos	5	3
	De 21 a 25	4	5
	De 26 a 30	2	1
	De 31 a 35	2	-
	De 36 a 40	2	2
	De 41 a 50	3	1
	Acima de 51	1	-
Residência	Na cidade onde estuda	12	5
	Em cidade vizinha	7	7
Profissão	Professor de Inglês	1	-
	Professor de outra disciplina	4	1
	Profissões diversas	9	9
	Não trabalha	5	2
Ensino Médio	Público	13	12
	Privado	6	-
Espaço de tempo Entre Ensino Médio e graduação	1 ano	-	3
	2 anos	7	3
	De 3 a 5 anos	8	2
	De 6 a 10 anos	-	3
	De 11 a 20 anos	3	-
	Acima de 21 anos	1	1
Interesse em ser professor de inglês	Sim	14	6
	Não	5	6
Tempo de Curso livre em semestres	Não estudou	12	1
	1	2	1
	2	1	1
	3	2	1
	4	-	1
	5	-	5
	7	1	-
	8	1	1
	10	-	1

3.3-. CRENÇA DAS TURMAS EM GERAL

Antes de selecionarmos os dez participantes da pesquisa realizamos duas etapas de observação em ambas as turmas. Na primeira etapa distribuimos um questionário aberto a todos os alunos. (anexo 06). Recebemos 31% dos questionários da instituição A e 52% da instituição B. Com base nas nossas observações e nos questionários abertos traçamos um perfil de cada turma e apresentamos aqui alguns aspectos que consideramos relevantes pela influência que podem exercer nas crenças, no uso e não-uso de EALs dos participantes da pesquisa. Barcelos (2004) enfatiza que atualmente, as pesquisas sobre crenças de diferentes teóricos sugerem que *“crenças são contextuais e que para pesquisá-las elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação”*

Aprendizagem de LE

A visão que os alunos de ambas as turmas têm sobre aprendizagem de LE apresenta aspectos que envolvem o conhecimento da língua e da cultura do Outro, e ressalta o status da disciplina Língua Inglesa no mercado de trabalho. Contudo, parece que lhes falta o suporte de uma competência teórica que lhes possibilite caracterizar o conhecimento de uma LE, pois muitos alunos demonstraram certa dificuldade de estruturação e organização das próprias idéias. Percebemos que os participantes se posicionam como telespectadores passivos na aprendizagem de uma LE.

Na Instituição A, três participantes sugerem a idéia de que aprender LE é a oportunidade de se tornarem cidadãos globais. Nesta instituição, o aprendiz se posiciona como colonizado no mundo de colonizadores. Para ele, aprender língua estrangeira é

Eginha: *“facilitar a socialização com estrangeiros em nosso país”*

No entanto, há também três participantes que definem aprendizagem de LE como conhecimento de novas culturas e/ou enriquecimento do conhecimento cultural sobre outro país.

Na Instituição B, seis participantes demonstraram entender aprendizagem da língua como:

April: *“...a oportunidade de nos inserir em uma nova cultura”*.

Serena: *“...abrir a mente para outras culturas lingüísticas.”*

Paris: *“...adquirir a cultura de outra nação, como meio de interagir socialmente com esta”* .

Sophia: *“Além de entender o que o estrangeiro fala conhecer sua cultura e seus costumes”*

A Idéia de conhecer a cultura do Outro parece estar cristalizada nestes participantes de forma a não dar margem ao desejo de mostrar a própria cultura ou de trocar conhecimentos sobre ambas as culturas. A comunicação se daria no momento que eu entendo o Outro e não no momento que nós dialogamos e nos entendemos. A interação social é um caminho de mão única: o outro se mostra, eu o aprendo, eu o absorvo, e então, eu cresço, sou algo mais. Nenhum dos participantes comenta a necessidade de se fazer entendido pelo Outro. Na Instituição A (55,26%), onze participantes consideram que a aprendizagem em LE vai abrir portas (Hand), abrir novos horizontes (Lola), enriquecer o currículo para o mercado de trabalho (Ezinha). Para estes a necessidade de aprender uma LE é fato consumado, não há como deixar de fazer isso sem correr o risco de estar marginalizado no mercado de trabalho.

Mary: *“Estar se preparando para competir no mercado de trabalho de forma igualitária”*.

O status que o estrangeiro ocupa na visão dos participantes da Instituição B tem grande influência da língua inglesa, provavelmente por ter sido a língua que tiveram oportunidade de estudar nas suas histórias de vida escolar. Um dos participantes nem mesmo prestou atenção que a pergunta se referia à aprendizagem de LE e respondeu que:

Lúcia: *“Significa dominar não só a fala e a escrita da língua inglesa, como também conhecer todos os demais aspectos que envolvem a língua e ...”* .

Aprender uma língua estrangeira confere também ao aprendiz um status.

Anny: *“...é preparar-se para o mercado de trabalho com a vantagem de um detalhe a mais”* .

Leny: *“é ampliar seus horizontes”*.

Seis participantes acreditam na valorização do currículo com a aprendizagem de uma LE.

Lulu: *“Qualquer idioma que foi estudado, para mim é um aperfeiçoamento do nível cultural e intelectual da pessoa, hoje tudo que você vê é a exigência do mercado de trabalho e quanto mais conhecimentos a pessoa possui, mais valorizada será.”*

O status ao qual a disciplina é elevada é tão alto que atinge a auto-estima, como fator de valorização do ser humano. Para Hand, da Instituição A, a aprendizagem de LE

Hand: “...*aumenta a auto estima*”.

A melhor maneira de aprender LE

Onze alunos (57,84%) da Instituição A e três alunos (25%) da Instituição B consideram a conversação, a prática através da fala, a melhor maneira de aprender uma LE. Parece-nos que a falta de oportunidade dos alunos da Instituição A de aprenderem com as atividades orais, faz com que dêem uma grande importância à forma de aprender que denominam de “conversação”. As opiniões dos alunos da instituição B são bastante diversificadas. Como têm oportunidade de aprender com atividades orais, a crença que sobressaiu foi a de que a melhor maneira de aprender uma LE é vivendo no país onde a língua-alvo é falada ou tendo contato com um nativo. (3 alunos – 25%).

Mais da metade dos alunos coloca a melhor maneira de aprender em situações externas a eles, possíveis de serem oportunizadas pelo contexto ou pelo professor. Tanto a conversação quanto a vivência no exterior são atividades que seriam também propostas pelo professor ou pela instituição. É o exterior que lhe faria aprender e não seu esforço.

Condições ideais para que ocorra a aprendizagem

Na Instituição A, os alunos demonstram que querem uma aula diferente da que têm. Doze alunos (63,15%) demonstraram o desejo de uma aula mais lúdica, mais dinâmica e querem um professor comprometido, que goste do que faz. Outros 11 alunos (57,84%) admitem que seja preciso um aluno mais interessado, uma turma interessada e pleno silêncio.

Na Instituição B, pela maneira como os alunos interagem com a professora, não percebemos forte insatisfação, contudo 8 alunos (66,66%) apontaram para a necessidade de um bom professor (capacitado, competente, criativo, que goste de LI, que provoque o interesse do aluno) como condição ideal para que ocorra a aprendizagem e 7 alunos (50,83%) enfatizaram a importância do audiovisual referindo-se mais a aparelhagem como recurso

didático que à abordagem audiovisual. O destaque deste item é a fala de Lúcia que mostra o aspecto afetivo de sua crença:

Lúcia: *“o aluno deve sentir-se a vontade, não ser repreendido ao errar uma pronuncia ou colocação”*.

Ensino da gramática.

O ensino da gramática é considerado como essencial, necessário e importante em ambas as instituições (12 alunos (63,15%) na A, e 6 alunos (50%) na B).

As aulas tradicionais a que foram submetidos desde o 2º e 3º graus aprendendo a mesma gramática provavelmente conduzem os alunos da Instituição B a entenderem que se os mesmos tópicos gramaticais são re-ensinados é porque devem ser importantes. Dos 3 alunos (15,78%) que consideram seu ensino ineficiente na faculdade, a idéia de Mary mostra a crença que confere aos cursinhos e às pessoas que nele estudaram um grau de importância e confiabilidade.

Mary: *“até agora não consegui acompanhar as explicações do professor, de forma que o estudo à parte em casa com pessoas que fazem cursinhos de língua estrangeira”*.

Na Instituição B destacamos a crença de Paris porque considera o ensino da gramática descontextualizado e mostra o comportamento afetivo funcionando como um filtro na sua aprendizagem

Paris: *“para mim que sou fraco, ainda é uma barreira, acho que deveria enfatizar mais o ensino de forma que parecesse natural”*.

O uso de LE na sala de aula

Há uma resistência na turma da instituição A em submeter-se a aulas com o uso exclusivo de LM (14 alunos (73,68%). Os alunos argumentam que o inglês deve ser aprendido com ajuda da tradução ou alternar com o uso do português ou que deve ser usado só nos níveis avançados). Há um receio de não compreender a língua-alvo, a certeza de que o entendimento em LM será melhor. Ao mesmo tempo em que querem, também sentem-se inseguros de submeterem-se a uma abordagem diferente da que estão acostumados. A não-

experiência de aprendizagem com a ajuda de outra abordagem faz com que não tenham idéia de como seria esta nova experiência.

Na instituição B, onde a professora faz uso da LE em sala de aula, a metade dos alunos acha que o uso da LM deve acontecer quando o professor perceber que o aluno não entendeu nada (Paris). Três alunos (25%) sugeriram que o uso absoluto do inglês deve existir nos níveis mais avançados ou nas turmas que o professor perceber que está em condições. Leny sugere que o uso de mímicas seja um recurso válido para evitar o uso de LM.

A dificuldade e a facilidade de estudar inglês e como o professor pode trabalhar o erro.

Tanto na instituição A quanto na B as justificativas que embasam a opinião sobre Língua Inglesa como disciplina fácil ou difícil são bastante diversificadas. As respostas sugeriram uma terceira opção: a do “depende”. Na instituição A, 9 alunos (47,36%) afirmaram que a facilidade depende da aptidão, esforço e interesse, da habilidade do aluno e da “*sorte de ter bons professores*”(Gil); Na instituição B, 4 alunos (33,33%) assumem que a dependência está relacionada ao conteúdo, à idade de início do estudo da LI, ao método e à aptidão do aluno. Em ambas as instituições os alunos tendem a responsabilizar tanto a eles mesmos (interesse, gosto pela língua) como os professores.

Lia: “...o desempenho do professor deve ser grande e o do aluno maior ainda”.

Depende também da própria língua inglesa, do contexto em que se realiza a aprendizagem do inglês (método) e dos objetivos que norteiam o seu aprender.

Sophia: “o mais difícil é pensar como um nativo sem conhecer a realidade dele”.

O comentário de Sophia sugere que ela enfrenta dificuldade de seguir conselhos provenientes de discursos pedagógicos e/ou sobre metodologias modernas que refletem as “*memórias discursivas diversas que perpassam a sala de aula*”.(Grigoletto, 2000 apud Barcelos, 2004a)

Na instituição A, 16 alunos (84,21%) acreditam que ao errarem, os alunos devem ser corrigidos e 4 alunos (21,05%) sugerem que o professor aponte o erro e explique a

forma correta. 3 alunos (15,78%) acreditam que o professor deve oportunizar os alunos a perceber o próprio erro com atividades posteriores.

Na instituição B, a metade dos alunos acredita em uma correção imediata e 5 alunos (41,66%) também acreditam que a melhor forma de fazê-la é mostrando o erro. Em ambas as turmas os alunos enfatizaram que o professor deve ser discreto ao corrigir, para não deixar o aluno bloqueado ou intimidado e criar nele o sentimento de inferioridade.

As estratégias dos alunos quando erram.

Os alunos demonstram dificuldade em identificar as ações estratégicas de que fazem uso, provavelmente por não reconhecerem estas ações como estratégias de aprendizagem. Na instituição A, 5 alunos (26,32%) disseram que estudam, mas não dizem como; 7 alunos (36,84%) disseram que procuram identificar o erro e consertá-lo, mas também não mencionam que ações são realizadas para o concerto; 2 alunos dizem (10,52%) que, às vezes, “*deixam pra lá*”. Na Instituição B, metade dos alunos procura corrigir o erro, mas como o fazem também não é explicitado. Em ambas as instituições, os outros alunos dizem consultar o dicionário, monitorar a aprendizagem procurando não errar mais; fazer perguntas ao professor, solicitar ajuda dos colegas, repetir a pronúncia correta e assimilar toda a gramática.

O papel do professor e do aluno

O papel do professor, na visão dos alunos da Instituição A, está inserido dentro de em uma abordagem tradicional, cabe a ele transmitir conhecimentos (6 alunos – 31,78%) e motivar (11 alunos -55,26%). A forma de motivar sugerida pelos alunos demonstra a insatisfação com aprendizagem da língua inglesa a que estão sujeitos neste semestre. Querem que o professor ensine de verdade, “*igual ao de Português*”(Nil); que seja dedicado, dinâmico, presente nas aulas; que estimule, inove, invente maneiras diferentes de fazer a turma se interessar e não deixar que fiquem dispersos. Estes alunos acreditam na motivação que nasce do papel controlador de um professor exigente. Apenas 2 alunos sugerem um papel menos tradicional:

Neguinha: *“fazer com que seus alunos se formem sabendo falar, escrever, e a gramática também é importante”*.

Hand: *“abrir caminhos ”*

Os alunos da Instituição B têm entendimentos diversificados do papel do professor. 3 alunos (25%) acham que o professor deve ser estimulador, capaz, atualizado, mediador do ensino e incentivador de produção de textos e leitura. Outros 3 alunos (25%), com base no contexto universitário no qual estão inseridos, consideram que o papel do professor é prepará-los para serem futuros professores devidamente qualificados. E 25% dos alunos têm uma visão tradicional do professor que ensina, transmite conhecimentos, revisa e faz com que o aluno aprenda. As respostas de Paris o inserem neste grupo, mas, de fato, ele tem uma visão menos tradicionalista:

Paris: *“Deveria ser o orientador, mas como não sei nada de inglês, deve ser o de passar conhecimento mesmo”*

Os outros 25% conferem ao professor o papel de orientador, mas não é possível inferir como entendem o sentido desta palavra.

Mary: *Orientador. Subtende-se que os alunos já venham dominando a língua, o que não é a realidade”*

Os alunos da Instituição A e B acreditam que a responsabilidade pela aprendizagem de línguas está dividida entre o professor e o aluno e estar interessado é a mola propulsora da aprendizagem. No entanto, para os alunos da Instituição A, o interesse parece suficiente para gerar aprendizagem; e para os alunos da Instituição B, o interesse e o esforço é que dão conta da aprendizagem. O que nos parece é que as ações dos alunos da Instituição A não condizem com suas crenças. A maior parte dos alunos acredita que o bom aluno de LI é o que está interessado (14 alunos - 73,68%). Estar interessado, para este grupo, é um conceito abrangente e abstrato: tanto pode ser um interesse na aula quanto na aprendizagem (7 alunos - 36,84%). Os alunos acreditam na magia do interesse. Para alguns alunos que se dizem interessados o simples fato de estarem dentro da sala de aula deveria fazer com que o professor conseguisse que aprendessem ou o fato de terem interesse na aprendizagem da língua inglesa, por si já deveria gerar uma aprendizagem. São idéias semelhantes às de pessoas gordas que acreditam que só o desejo ou a decisão de emagrecer por si só os farão perder peso. Mas também há os alunos desta turma que acreditam que o bom aluno é aquele que se dedica, se esforça (3 alunos - 15,78%); que é curioso, que estuda além do conteúdo dado em sala (3 alunos - 15,78%); que é ativo, participativo nas aulas (2 alunos=10,52%) que

presta atenção (1 aluno); que não tem vergonha de tirar dúvida (1 aluno); que é assíduo (1 aluno); e que gosta da LI (1 aluno).

O interesse na visão da maioria dos alunos deste grupo parece ser o elemento motivador para atingir a aprendizagem. Nas justificativas dadas ao se classificarem como bons, o interesse ou não que possuem direciona a sua aprendizagem.

Divina: *“não tenho tanto interesse, poderia ser melhor”; “às vezes, não me interesso o quanto deveria”.*

Neide: *“gosto muito de Inglês, mas as aulas são absurdamente monótonas fazendo com que Eu não esteja presente 100%, por isso não sou ótima”.*

Nil: *“...já não tenho o interesse de antes, para aprender. Como diz uma colega perdi o tesão pela matéria”*

Os dois alunos que acreditam terem dificuldade de aprendizagem justificam-na porque:

Mary: *“não assimilo como gostaria” e*

Hand: *“tenho bloqueios em relação à matéria” .*

O que diferencia o ótimo, bom, regular e não-bom aprendiz, para esta turma, é o grau de intensidade do interesse, que gera esforço e dedicação também em diferentes níveis de frequência e intensidade. As ações resultantes desta dedicação são: estudar, prestar atenção, fazer exercícios, repetir pronúncias, tirar dúvidas, ler, escrever, traduzir, pesquisar, falar em inglês, interagir.

Para ser um ótimo aluno é necessária uma dedicação 100% que só funciona *“se há reciprocidade entre professor e aluno”* (Neide). O bom aluno também é interessado, mas sua dedicação está em um grau um pouco menor que o ótimo aluno. *“busca maneiras de ter êxito na matéria”* (Mary), mas não de aprimorar-se. Estes alunos acreditam que o aluno regular tem certo grau de interesse e se esforça em uma frequência menor, com limitação de ações. *“limita-se ao que é dado em sala”, “faz atividade de vez em quando”, “só estuda pro gasto”* (Hand), *“colam”*. Mas também entendem que o aluno regular tem dificuldade para aprender. *“...falta pré-requisito”* (Mary), *“quer aprender e não consegue”*. O não-bom aluno é visto como *“despossuído”* de interesse, aquele que não desenvolve ações ou poucas ações imediatistas, impensadas, e não-refletidas para aprender. Por exemplo, faltar muito às aulas, não fazer trabalhos, atividades, exercícios agendados pelo professor, não se esforçar, não se sair bem nas avaliações e estudar é só para obter notas. Dois alunos acreditam que o não-bom tem baixa auto-estima; outros alegam que lhes falta a disciplina.

A aluna Laura assim resume esta classificação. O ótimo aluno “*quer o melhor para si e para o Outro*”; o bom “*cria oportunidades para quem sabe menos*”, o regular e não-bom são os que não tiveram oportunidade para se tornarem bons, “*desprovidos de ajuda, ou de oportunidade para ser bom*”, “*não existe o não-bom*”.

O que realmente se ressalta como elemento identificador deste grupo é a sinonímia “interesse = aprendizagem” e a antonímia “bom aprendiz = aluno interessado # sou bom, mas não tenho interesse”. Ou seja, se para estes alunos estar interessado, motivado é o que conduz à aprendizagem, ele não poderia se auto-definir como “bom” haja vista que ele se diz desinteressado. O que nos parece é que ele se vê como bom aluno, a aula (representada por eles na figura do professor) não oportuniza a realização de seus interesses. Eles estão desmotivados e não agem para esta situação se modificar; para eles, cabe ao professor promover esta mudança. A visão deste grupo do “bom professor” enfatiza, basicamente, a competência profissional. Eles vêm, no caso do professor, o sinônimo de “interesse = competência profissional”. O professor interessado deve “*saber passar o que sabe para os alunos*” (Docinho) (4 alunos - 21,08%) é dinâmico, (4 alunos-21,05%) tem domínio sobre a turma (3 alunos- 15,78%), “*percebe a dificuldade do aluno e sabe a melhor forma de ajudá-lo*”(2 alunos- 10,52%); é paciente (2 alunos-10,52%); “*transmite seu conhecimento sem enrolar,*”(Hand); “*...não chega se achando, é humilde*” (Neguinha) (2 alunos-10,52%); “*gosta do que faz*” (Tati) (2 alunos – 10,52%); é comprometido, responsável (2 alunos-10,52%) ; conduz a uma fluência oral (Neide), é motivador (Mary).

A ênfase na competência lingüística e teórica é dada por 6 alunos (31,78%). Consideram que o bom professor é aquele que tem domínio do conteúdo, “*busca aprimorar seus conhecimentos*” (Hand) e “*é formado completo*” (Laura). Parece que a maioria dos alunos não tem dúvida quanto à competência lingüístico-teórica do professor A1, mas gostariam que tivesse uma postura didática mais autoritária e que assumisse um papel controlador. Apesar de criticarem o método-tradicional do professor, a maioria parece não ter noção de como poderia ser diferente: “*Deve ter um método melhor*” (Nil). E parece haver um entendimento por parte dos alunos de que o professor segue uma orientação da Instituição: “*A faculdade poderia usar outros métodos de acordo com o nível de cada aluno e algo que chame a atenção*”(Tati). Percebemos que eles almejam um profissional que use dinâmicas para prender a atenção desta numerosa turma e que possa atender suas dificuldades com relação à fluência e proficiência

na língua. No entanto, há aquele aluno que divide a responsabilidade: a aula não é “*muito boa, mas a sala não colabora*” (Kiss).

Apenas 5 alunos (26,32%) afirmaram estarem satisfeitos com a instituição, mas fazem ressalvas: “*Deveria ter mais aulas para um estudo mais profundo*” (Eterna Amante) e “*usar mais recursos de aprendizagem para que adquiríssemos experiência*” (Ezinha)

Para os alunos da instituição B, o que torna o aluno bom é a dedicação, o esforço, (10 alunos – 83,33%). 3 alunos (25%) consideram que este esforço deve ser o máximo (Anny) e não se pode desistir (Paris). Outros 3 alunos entenderam que o esforço deve extrapolar a sala de aula passando a idéia já de uma busca com certo planejamento para aperfeiçoar a aprendizagem. Um aluno concebe a dedicação através da assiduidade e outro acredita que o que a justifica é o gosto pela LI. Há dois alunos (16,66%) que conceituam o bom aluno pela sua competência lingüística, um através da fluência (Leny) e outro através do entendimento ao ouvir a LE (Serena).

Cem por cento dos alunos associaram a competência profissional ao conceito de “bom professor”, no entanto não percebemos cobrança generalizada na postura didática do professor. Na opinião desta turma, o bom professor é o que explica bem (4 alunos- 33,33%) é o que atende às necessidades dos alunos, “*faz com que se liberte do medo de errar*” (Lena) (3 alunos-25%); é criativo, “*capaz de tornar o conteúdo interessante e fácil de aprender*” (Anny) (3 alunos-25%); “é interessado” (Paris); “*gosta do que faz*” (Lulu), “*insere a cultura além do ensino da língua*” (Sophia). Apenas 2 alunos fazem referência à competência lingüístico-teórica como elemento formador na definição de bom professor: “*é atualizado, fluente*” (Leny). April sugere que quando o professor é reflexivo, “*auxilia o aluno a ter um compromisso com o seu trabalho*”.

Os alunos da instituição B consideram a professora dinâmica e suas aulas tornam-se interessantes em conseqüência das atividades lúdicas constantes que desenvolve na sala de aula. A aluna Leny apenas sugere que os alunos deveriam fazer mais pesquisas apresentando-as oralmente. A aluna Fê considera a professora excelente, mas reclama de suas faltas. Os alunos apreciam também sua abordagem de ensinar: “*Ela não fica presa à*

gramática, não critica o aluno que não sabe e sempre tem alguma brincadeira na sala”
(Bibi).

Esta turma também identifica que a proposta de trabalho da instituição pode se alterar através da abordagem do professor.

Paris: *“Nesta faculdade, a atual professora foi à única com quem consegui aprender alguma coisa”*.

Lena: *“Este ano está razoável porque a professora vem buscando trazer novidades, só não sei se no 2º semestre este método continua...”*.

Dois alunos (16,66%), sem justificar a resposta, dizem estar satisfeitos com a instituição. Dez alunos (83,33%) não estão satisfeitos com o curso de Letras, mas argumentam que por ser faculdade, esperavam *“um ensino mais avançado”*, contudo, entendem que deve haver uma adequação ao nível da turma.

Ao confrontarmos estes resultados com a idéia que esta turma tem de si como aprendizes de língua, encontramos o seguinte: 5 alunos se consideram “bons” (41,66%) e justificam seu auto-conceito nos esforços, nas ações já agendadas pela aula de inglês e pelas ações extras (como assistir filmes e ouvir músicas) que realizam e o desejo de aprender mais:

April: *“acho que tenho um bom desempenho nas aulas, pronuncia boa, conhecimento suficiente de gramática. Preciso melhorar, falta desenvolver a conversação e falta tempo”*.

Seis alunos (50%) se consideram “regulares” e alegam que a dificuldade de aprendizagem se deve a pouca fluência e à necessidade de um maior esforço.

Fé: *“Não tenho boas notas, me esforço, mas não consigo aprender... acho essa língua linda, mas a dificuldade me afasta dela...”*.

Uma única aluna se vê como “ótima”. É possível observar que além das ações rotineiras de estudar, há um esforço extra no intuito de melhor aprender.

Anny: *“... faço atividades, estudo em casa, me esforço muito, procuro assistir filmes legendados, escuto músicas internacionais, trabalho muito “listening”, entre outras”*.

Esta turma, de modo geral, parece agir de acordo com o que acreditam que funciona na aprendizagem de línguas. A palavra esforço é o elemento que norteia seu conceito

de bom aluno e não se furtam de realizar atividades para aprender. Apesar de não ter a mesma visão de “bom professor” que o outro grupo, não cobram do professor a responsabilidade total para promover a aprendizagem. Parecem realizar a parte que lhes cabe como alunos.

Comportamento e ações que os alunos dizem realizar ao enfrentar problemas de aprendizagem

De modo geral os alunos de ambas as instituições parecem ter certa dificuldade em identificar as ações que realizam para aprender. Prestar atenção às explicações do professor e estudar são as ações mais comuns em ambas as turmas.

O termo “estudar” é vago e os alunos não discernem que tipo de ações são realizadas neste estudo. O termo “pesquisar” também é bastante genérico e muitas vezes ele é usado como sinônimo de estudo. Estudar pode ser prestar atenção ou realizar exercícios propostos pelo professor. O que percebemos é que, geralmente, quando o aluno diz que estuda, significa que ele realiza, por exemplo, leituras e exercícios em casa, ou seja, têm, de alguma forma, contato extra classe com a língua. No entanto, este estudo tem níveis de frequência diferentes. Estudar pode ocorrer com certa frequência, planejada ou não ou apenas na véspera de prova. Da mesma forma a ação de ouvir música e assistir filmes pode ocorrer ocasionalmente, como por exemplo, quando o aluno está em casa no final de semana e ouve musicas internacionais enquanto realiza outras atividades ou pode ser uma ação intencional programada pelo aluno para ouvir várias vezes a mesma musica e assim promover uma melhor aprendizagem.

Alguns apontam para ações mais específicas. Destas parece-nos que há um planejamento na ação de “ouvir entrevista” da aluna da instituição B, e da ação de falar sozinho de Hand da instituição A. Poucos alunos da Instituição A fazem uso do dicionário, e na Instituição B, vários alunos o possuem e o consultam durante, inclusive, as explicações do professor, como percebemos nas aulas observadas.

Tanto na Instituição A (30,56%) quanto na B (28,33%) os alunos buscam o esclarecimento do professor quando não entendem a gramática, as atividades de audição, as falas e explicações do professor, os exercícios e textos escritos. A consulta aos colegas, à realização de atividades em conjunto é também uma forma constante de resolver os problemas

de aprendizagem: 13,68% na Instituição A e 16,66% na Instituição B. Nesta última, 2 alunos (16,66%) levam dúvidas de gramática aos cursos “livres” que frequentam e a aluna Serena prefere deixar em branco, “chuta” e sente-se frustrada quando não consegue entender a gramática e a atividade de áudio. Hand, da instituição A, justifica sua consulta aos colegas porque sente vergonha de perguntar e porque “o professor nem sempre está interessado no que você não sabe”.

Em ambas as instituições, percebemos que os alunos não sentem “segurança de vir a ser uma professora de Inglês” (Serena).

Apresentaremos a seguir os resultados dos questionários fechados sobre crenças e estratégias de aprendizagem de línguas realizados com os dez participantes de pesquisa. No intuito de não influenciar as respostas, os questionários foram respondidos após entrevista e antes dos alunos terem acesso à classificação de Oxford anexada aos seus diários dialogados.

Analisaremos a seguir, pelos dados obtidos através da entrevista oral e do diário dialogado, as crenças e as estratégias de aprendizagem de língua dos alunos selecionados como participantes da pesquisa através dos instrumentos SILL e BraBELT.

Quadro 09

EALs que os participantes de pesquisa acreditam utilizar

Estratégias de Aprendizagem de Línguas	Instituições	Frequência de uso/ quantidade de alunos			
		Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente
Estratégias Diretas: Estratégias de memória					
1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.	A		1	3	1
	B		1	1	
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de Memorizá-las	A		1	1	2
	B			2	
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da Palavra para me ajudar a memorizá-la	A	1	1	1	1
	B	1	1	1	
4. Lembro-me de uma palavra nova criando uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	A		1	1	1
	B				
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.	A				2
	B				
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.	A				1
	B				

7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.	A	1		1	
	B				
8. Frequentemente, faço uma revisão das lições.	A	2			
	B		2		
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.	A		2	1	1
	B	1	2		
Estratégias cognitivas					
10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes	A		2		2
	B	1	1	1	
11. Tento falar com falantes nativos de inglês ou pessoas mais proficientes.	A			1	1
	B				
12. Pratico os sons de inglês	A	2			
	B			2	
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes	A		1		
	B				
14. Tomo a iniciativa de iniciar conversas em inglês	A		1		
	B				1
15. Vejo programas em inglês na TV ou vejo filmes falados em inglês	A		1		1
	B	1	1	1	
16. Leio em inglês por prazer	A		1		
	B		1	1	
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês	A			1	
	B			2	
18. Primeiro faço uma leitura rápida depois volto e leio cuidadosamente	A	2			
	B	3		1	
19. Procuo palavras em português que são semelhantes as novas palavras em inglês.	A		1	1	1
	B				1
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês	A		1		
	B		1		
21. Descubro o significado das palavras, decompõho-as em partes que eu entenda.	A	1	1		1
	B		1		
22. Tento não traduzir palavra por palavra	A	1	1		
	B	1	1		1
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês	A			1	
	B		1		
Estratégias de compensação					
24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar o seu significado	A			1	1
	B	1	3		
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra eu faço gestos	A		1		
	B	1	1	2	
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês	A				1
	B	1		1	
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário	A				1
	B		1		1
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês	A				1
	B				
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.	A		1		
	B	2	1	1	

Estratégias Indiretas: Estratégia de organização ou metacognitivas					
30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês	A		1		
	B				1
31. Observo meus erros em inglês e uso isso para me ajudar a melhorar	A	2			
	B	3	1	1	
32. Presto atenção quando alguém esta falando em inglês	A	1	2	2	
	B	2	3		
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês	A		2		1
	B		1	1	
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês	A		1	1	
	B			1	1
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês	A			1	
	B				1
36. Tento criar o máximo de oportunidades para ler em inglês	A			1	
	B			2	1
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês	A	1		1	
	B	1		1	
38. Penso no meu progresso na aprendizagem do inglês	A	1	1	1	1
	B	3	1	1	
Estratégias afetivas					
39. Tento ficar calmo (a) sempre que fico com medo de usar o inglês	A		2		1
	B	2	2		1
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros	A			2	
	B		1	2	
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês	A			1	
	B				
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês	A	1	1		
	B	1		1	
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês	A				1
	B				
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês	A	1	1		
	B	2			
Estratégias sociais					
45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir	A	1	1	1	1
	B	1	3	1	
46. Peço os falantes nativos ou pessoas mais proficientes para me corrigir quando falo	A			2	
	B		2	2	
47. Pratico inglês com outros alunos	A	1			
	B		1	1	1
48. Peço ajuda a falantes nativos ou mais proficientes	A			2	
	B	1	2		
49. Faço perguntas em inglês	A		1		1
	B			3	
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês	A		1	1	
	B				1

Fonte: Oxford (1990). (Tradução de Paiva, 2004)

Quadro 10

Crenças sobre aprendizagem de línguas

Crenças sobre aprendizagem de línguas	Instituição	
	A	B
1-. Aprender inglês depende fortemente do professor	-	-
2-. A gramática é necessária para aprendizagem de Inglês	2	4
3-. A parte mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira é o vocabulário(palavras)	3	4
4-. Algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprendizagem de Línguas estrangeiras.	2	2
5-. É impossível aprender/ensinar Inglês em escolas (públicas)	-	4
6-. É mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua estrangeira.	4	4
7-. É importante falar Inglês com sotaque do nativo	3	-
8-. Pessoas em meu país sentem que é importante aprender línguas (Inglês)	5	5
9-. Se eu aprendo Inglês bem, eu terei melhores oportunidades de trabalho.	5	4
10-.A música torna a aprendizagem de línguas(Inglês) mais fácil.	3	3
11-. É importante repetir e praticar muito.	5	5
12-. A parte da aprendizagem de Inglês mais importante é traduzir para minha língua materna	1	-
13-. É importante falar Inglês com uma boa pronúncia.	5	4
14-. Inglês é mais fácil que Português.	2	2
15-. O professor de Inglês precisa ter um bom relacionamento com seus alunos.	4	4
16-. Para aprender Inglês é preciso pensar em Inglês	3	3
17-. É importante entender cada palavra que você ouve ou lê.	4	1
18-. Cometer erros e enganos é um problema no processo de aprendizagem	-	2
L9-. Jogos e encenações são essenciais para aprender Inglês.	4	5
20-. Inglês não é uma disciplina importante no currículo escolar.	-	-
21-. Inglês é:		
A-. muito difícil	1	-
B-. difícil	1	2
C-. dificuldade média	2	2
D-. fácil	1	1
E-. muito fácil	-	-
22-.O tempo dispensado ao estudo de língua inglesa é:		
A-. menos de um ano	-	-
B-. de 1 a 2 anos	1	1
C-. de 3 a 5 anos	1	4
D-. de 5 a 10 anos	3	-
E-. você não pode aprender língua em uma hora por dia	-	-
23-.Que tempo os alunos universitários levam para se tornarem professores de inglês?		
A-. menos que um ano	3	-
B-. de 1 a 2 ano	3	3
C-. de 3 a 5 anos s	2	2
D-. de 5 a 10 anos	-	-
E-. você nunca poderá ensinar uma língua		

Fonte: Silva, k. 2005 (Tradução nossa)

3.4-. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS DIÁRIOS DIALOGADOS

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2006, no espaço de tempo entre a primeira e a segunda etapa de observações da sala de aula. Os participantes de pesquisa sugeriram o local e a hora de forma tal que os dados provenientes destas entrevistas foram colhidos nos seus ambientes de trabalho ou nas suas residências em uma conversa tranqüila e muito agradável. Com o objetivo de conhecer a história de vida dos participantes da pesquisa a pesquisadora buscou identificar a influência da mundivivência de cada um nas suas crenças, nos seus comportamentos e nas suas ações.

Os diários dialogados foram construídos durante a segunda etapa de observação de sala de aula para que as ações realizadas pelos participantes de pesquisa em sala de aula pudessem ser, por eles próprios relatadas, imediatamente após a aula. Consta na abertura de cada diário uma orientação da pesquisadora sobre sua construção (anexo 11) e a classificação de Oxford (1990) das estratégias de aprendizagem de língua. A opção pelos diários dialogados é consequência da dificuldade de percepção das estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas pelos alunos através da simples observação (Oxford e Crookall,1989) e a utilização das atividades cotidianas propostas pelos seus professores e não pela pesquisadora foi preferida para não provocar uma situação laboratorial que, com os dez participantes confinados a horários especiais e tarefas induzidas, poderia resultar em dados irreais obtidos sob uma situação de stress em ambiente não natural de aprendizagem. (O'Malley e Chamot,1999).

Apresentaremos a análise dos questionários e diários dialogados de cada participante da pesquisa.

3.4.1-. PARTICIPANTES DA PESQUISA DA INSTITUIÇÃO A

3.4.1.1-. HAND

3.4.1.2-. LELÊ

3.4.1.3-. NEGUINHA

3.4.1.4-. MARY

3.4.1.5-. TATI

3.4.2-. PARTICIPANTES DA PESQUISA DA INSTITUIÇÃO B

3.4.2.1-. PARIS

3.4.2.2-. LENA

3.4.2.3-. LENY

3.4.2.4-. SERENA

3.4.2.5-. APRIL

3.4.1.1-. HAND

Com grande expectativa, porque ia iniciar os estudos em LI no 6º ano, Hand terminou, aos 15 anos, o 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, de uma cidade do interior de Minas Gerais. Entretanto, após dois meses parou de estudar e só retornou após 25 (vinte e cinco) anos para o EJA (na época, Ensino Supletivo) em uma escola particular. Trabalhava durante o dia e estudava à noite, sobrando pouco tempo para dedicar-se ao estudo extra classe. Neste espaço de tempo ingressou em um curso livre, mas por questões financeiras só pode usufruir do ensino por um período menor que dois meses. Hand queria estudar Psicologia, mas por influência da família resolveu ingressar no Curso de Letras. Pela sua história de vida escolar, percebemos que chegou à faculdade com uma formação muito precária em LI e que seu maior tempo de exposição à Língua Inglesa está ocorrendo no curso de Letras.

Hand chega atrasado a quase todas as aulas; senta-se no meio da sala, bem próximo de Lelê e de outras colegas da mesma faixa de idade. Ele é tímido e pouco conversa na sala, é merecedor do respeito da turma e por isso talvez tenha sido eleito seu representante. Durante as duas etapas de observação da sala de aula, Hand esclareceu dúvidas com o professor por duas vezes apenas. Acreditamos que o fato de possuir pouco pré-requisito, principalmente em LI, faz com que sua auto-estima esteja baixa, o que gera, em parte, um comportamento introspectivo. Muitas vezes percebemos que está tão atento e tão concentrado na fala do professor que é como se só eles dois existissem na sala. E então, nestes momentos, começa a repetir e explicar para si (movendo os lábios silenciosamente) o que é falado e escrito pelo professor em frente ao quadro-negro.

Das poucas lembranças do 6º ano ficou marcado o humor sempre presente nas aulas do professor de LI. Naquela época ouviam fita cassete e disco de vinil e o livro que era utilizado continha personagens que dialogavam.

O pouquíssimo tempo que estive no “cursinho” contribuiu para a formação da crença de que há pessoas com dom para a aprendizagem de LI. E ele não é possuidor deste dom.

Hand: *“...era uma sala pequena, e tal, e tinha um rapaz, o (nome do rapaz) que era colega da gente, o (nome do professor) até falou pra ele um dia, eu me lembro... interessante tem umas coisas na vida da gente que é assim, então ele falou assim: “Ô (nome do rapaz), **você tem dom de língua, entendeu?**”. Essas coisas assim mais eu me lembro , **agora no ensino realmente eu não me lembro**”.*

Ao fazer uma retrospectiva da sua vida como aluno, durante a entrevista, parecemos que Hand percebe que a sua dificuldade em aprender a LI já existia desde quando ingressou, já adulto, no curso livre, e, no decorrer de seus estudos, inserido em uma abordagem tradicional, vai adaptando estratégias de aprendizagem de línguas que refletem a forma como esteve exposto ao ensino de LI.

Hand: *“ ...eu senti que hoje, hoje isso já está mais claro, mas **naquela época era bem forte assim que é você pra aprender uma língua tem que ter realmente um dom, quase que nasce pra você. Então isso eu tive uma certa dificuldade, porque a despeito de hoje, por exemplo, dá mais...uma ênfase maior, tu fala, não é questão de decoraba, mas me parece que realmente a gente tem que decorar...o inglês a gente tem que decorar pronúncia,...é..., a tradução e, e como se escreve. No fundo, no fundo, não tem como a gente fugir disso, embora, né, a gente sabe que na teoria é colocado de outra forma, mas, na prática mesmo é isso. Então, eu tive assim uma certa dificuldade assim pra armazenar, parece que tudo isso, entendeu?**”*

Hand atribui a sua dificuldade à estrutura e fonética da Língua Inglesa que, para ele, é diferente da Língua Portuguesa.

Hand: *“Talvez isso então me deixava um pouco inibido, entendeu? Pra o inglês, né. E até porque eu não sei se é certo, mas me parece que, no Brasil, é devido um pouco de semelhança dos fonemas e tal. Talvez nós tivéssemos mais facilidade de aprender, por exemplo, o espanhol, né. Porque a Língua Inglesa é bem diferente né, do português, eu tive essa dificuldade. Tenho até hoje, e talvez isso me deixou um pouco assim, não tão confortável pra aprender, talvez foi isso que realmente que mais me, me...maior dificuldade que eu tive”.*

De fato, parece que as dificuldades de Hand se consolidaram durante as poucas aulas do ensino, tornando-se um trauma que o desestimulou a estudar LI.

Hand: *“E praticamente a gente ficava com o estudo em sala de aula, sabe, porque eu não sei se devido essa, talvez esse trauma, sei lá, alguma coisa que ficou, então eu dedicava mais as outras matérias. Então o tempo que eu tinha pra estudar, eu estudava as outras matérias, né. Então eu gostava muito de história...”*

Na primeira etapa do Ensino Supletivo referente ao Ensino Fundamental, a professora saiu da escola e não foi substituída. Então teve pouquíssimas aulas. Na segunda etapa, o professor solicitava que abrissem o livro, lia o texto e junto aos alunos o traduzia. Em seguida, os alunos faziam exercícios e estudavam tópicos gramaticais, dos quais Hand se lembra do verbo *“to be”*. Devido ao pouco tempo para estudar, Hand aproveitava os intervalos para escrever e reescrever o conteúdo e tentava se *“lembrar da pronúncia e da empestação de voz do professor”* para assim, lembrar-se de como falar usando a pronúncia correta. Na véspera das provas, estudava através da revisão do professor e usava o livro e o caderno para estudar, resumindo. Afirma que se sentia tranquilo em relação à pronúncia, mas que escrever as palavras era para ele um grande problema.

Uma atividade que marcou Hand nesta época foi o trabalho em grupo com três ou quatro pessoas. O professor deu o texto e as palavras que um não se lembrava, era lembrada pelo colega facilitando a realização da atividade.

Hand afirma que nesta época também tinha dificuldade com a gramática e acreditamos que a raiz deste problema pode estar na dificuldade que Hand têm na própria língua materna.

Hand: *“Porque eu, parece que eu não sou muito de pegar a gramática, sabe, eu tenho dificuldade. Às vezes, eu leio bastante, pego muito gramática mas o Português né, tem até um livrinho ali todo tempo que eu tenho. Eu tô olhando ali mas na verdade eu sinto assim que eu tenho uma certa defasagem pra decorar aquelas regrinhas etc e tal. Então ,eu pego mais assim o , a pronúncia e assim isso aqui é um adjetivo, isso é um... entendeu? Então eu gosto mais da conversação pra aprender ali a conversar, entendeu? Parece que tenho mais facilidade dessa forma”.*

Quando Hand fala no excerto acima sobre conversação ele não se refere a diálogos orais em inglês entre professor e aluno ou aluno e aluno, pois durante seus estudos de LI ele não teve oportunidade de submeter-se à aprendizagem com estas técnicas. De fato, a

conversação, para Hand significa a leitura do texto, os momentos em que o professor fala palavras ou expressões em inglês e solicita que os alunos repitam, e/ou explicações sobre a gramática de forma contextualizada.

Hand: “...eu gosto mais de conversação. *Você pegar um texto e praticamente dissecar esse texto, né, e é a gente faz a leitura do texto em inglês, né e aí depois vai fazendo a tradução. É..., fazendo ali as marcações é, o que seria o predicado, e tal. Essa coisa, as colocações do verbo, né. Então, o que eu gosto mais mesmo é a conversação. Você pegar o texto, falar inglês, mais é, não aquela leitura rápida né. Eles fazem aquela leitura rápida, você não pegou muito a coisa. Uma leitura mais cadenciada e tal. Precisa voltar, voltar ao texto e tal. Isso é o que eu mais gosto*”.

Na faculdade, é justamente este enfoque na pronúncia que Hand aprecia em A2. À medida que o professor vai apresentando os tópicos gramaticais ele frisa a pronúncia de certas palavras e se detém em explicações sobre aspectos fonéticos esclarecendo porque certas palavras são comumente faladas de forma errônea. Há uma clara preferência de Hand pelas atividades de repetição oral. Como estas atividades, tanto nas aulas de A1 quanto nas de A2, ocorreram com pouca frequência e sempre com a participação conjunta do grupo de 61 alunos, Hand faz o tempo todo a sua repetição silenciosa durante as aulas. Presta atenção, lê o que está escrito no quadro, e fica balbuciando para si palavras e expressões que estão sendo explicadas pelo professor. Durante este processo, é visível sua tentativa de compreensão: franze a testa, olha demoradamente para o quadro e copia lentamente.

Sua preferência pela memorização através da audição faz com que comece a gravar as aulas de A1, para revê-las ao chegar em casa. Afirma que “*é um método muito bom*”, que no início estava dando muito certo e “*infelizmente não deu pra continuar porque não dava para ouvir as explicações do professor...muita conversa paralela(...) terminavam mais em evidência*”. Hand acrescenta que, além de A1, outros professores insistiam para que os alunos tivessem uma atitude mais madura diante das aulas: “*olha gente se você não assistir aula vai para casa*”. Mesmo assim, era em vão: “*Mas o pessoal atropela muito as aulas e, às vezes, um outro professor tenta...mas é ruim*”.

Outra estratégia de aprendizagem de línguas da qual faz uso constante é a anotação da pronúncia ao lado da palavra escrita. O fato de Hand apreciar a repetição do que ouve como forma de memorizar fazendo uso de gravações ou de anotações paralelas da pronúncia não atesta que ele também não tenha um certo grau de dificuldade ao pronunciar corretamente as palavras.

Hand: “*Quanto a pronúncia; tenho sim dificuldades com algumas palavras, a língua fica um tanto, pesada, essa dificuldade acredito ser devido o pouco falar em inglês*”.

Para Hand, outra forma de repetição, na qual acredita trazer bons resultados é através da utilização do método áudio-lingual. Acredita que o uso de tapes e CDs favorece a aprendizagem de LI. No entanto, entendemos que Hand não tem uma noção real da abordagem áudio-lingual, porque desconhecemos se teve oportunidade de estudar através desse método. Parece que ele atribui o termo a simples utilização de recursos audiovisuais como TV, vídeo e CDs, sem se ater às formas diferentes como estes recursos podem ser utilizados em diferentes abordagens.

Hand gostou muito da atividade com música proposta por A1 para avaliação bimestral. Contudo, não nos parece que houve aprendizagem com estes trabalhos de grupo e sim a utilização da música como elemento motivador de aprendizagem.

Hand: *“...cada grupo então escolhia as músicas (...) então pega essa música em inglês e traduzia pra o português, né (mas as traduções foram adquiridas através da Internet), e a gente cantava, ouvia aquela letra... Isso também foi muito bom, entendeu? (...) Nós escolhemos, me parece que eu não lembro o título, mas foi uma música mais tranqüila, mais romântica, e tem aquela turma mais jovem, mais agitada, então, às vezes, tem dificuldade de pegar a pronúncia, né, porque na música quando a pessoa tá cantando é um pouco mais difícil, né, de pegar a pronúncia. Mas foi legal, foi um momento bastante proveitoso de prova (risos)”*.

Hand acredita na eficácia de uma avaliação contínua e apreciou a prova feita em dupla: *“um dá suporte ao outro”*. Hand fez a prova com uma colega que frequenta curso livre há mais de cinco anos e é considerada pela turma como a melhor aluna da sala. É difícil precisar se Hand pode, neste tipo de avaliação, mostrar o que realmente sabe ou até mesmo usufruir dos conhecimentos da colega para sua própria aprendizagem. Quando vai estudar para a prova, Hand decora os verbos e apesar de não acreditar na tradução como melhor forma de aprender LI, dela faz uso através da pesquisa em dicionário e em tradutores, no computador. Na prova individual, a maior dificuldade para ele é traduzir as questões, então, olha *“a prova toda pra ver se tem uma outra questão”* que o ajude: busca pistas.

De certa forma, Hand, às vezes, parece se sentir à margem da turma.

Hand: *”Sinceramente, eu estava ficando bastante ansioso. Cheguei a ficar estressado, principalmente quando eu pensava na prova, entretanto, eu tenho uma certa facilidade de auto percepção dos meus sentimentos, e eu me trabalhei para não ficar deprimido. O motivo, de tudo isso, acredito eu, é que devido a falta de pré-requisitos em relação ao inglês, e o nível do inglês na faculdade ser bem mais elevado, eu termino me sentindo impotente”*.

Para manter a auto-estima em alta, Hand procura orgulhar-se de si mesmo e valorizar a sua jornada de aprendizagem com as pequenas conquistas. Não obteve nota positiva na avaliação individual e mesmo assim enfatiza que há colegas com notas mais baixas.

Hand: *“Quanto ao resultado, eu fiquei satisfeito; a despeito de não ter tirado uma boa nota. Contudo, eu a fiz sem auxílio de ninguém, ou seja, sem colar” (...)* *“A prova valia 5,0 pontos, tirei 1,5. Contudo, teve gente que tirou nota menor, faço essa colocação não por ter gostado de um colega tirar nota baixa, mas de saber que não sou o mais ruim da turma”*

Hand assume que geralmente ele “cola” do material, mesmo tendo a consciência de que *“não é muito legal”*, porque tem dificuldade para escrever a palavra corretamente.

Hand acredita que os estudos de LI deveriam iniciar aos dez anos e que o conhecimento de uma LE facilita a aprendizagem de outra. Para ele, o bom aprendiz na área de exatas não é bom em humanas e vice-versa; e as mulheres, provavelmente aprendem de forma mais eficaz, pois é *“mais ajustada emocionalmente e na área de Letras”*.

Hand diz que a responsabilidade pela aprendizagem de LI cabe ao aluno, à faculdade e ao professor. No entanto, pelas suas colocações, podemos perceber que ele acredita que o professor é capaz de produzir uma aprendizagem eficaz se souber conduzir a turma. Comenta que A1 era carismático, mas não percebeu as reais necessidades da turma e A2, mesmo seguindo a filosofia “conteudista” da faculdade, entendeu que os alunos não chegaram prontos e conseguiu melhor atingir as suas necessidades.

Hand: *“..é porque hoje está muito em voga esta troca de experiência e tal, mas no fundo, no fundo, é, os alunos, eles estão esperando muito do professor e, e, então, se houvesse esse interesse maior da própria faculdade, entendeu?”*

“...está chegando o momento de dá uma parada assim pra analisar o que realmente é... você está contribuindo ao crescimento do outro, e não pensar só sobre salário no final do mês, se aprender...aprendeu” (...) *“...a gente tem que aprender a... a colocá é, exatamente o equilíbrio, né, profissional, emocional e isto, com certeza, quando o professor ele reflete ele realmente ..é..., ele realmente consegue, é, o rendimento”*.

“O bom professor é o que está na profissão por vocação e não por necessidade”

3.4.1.2-. LELÊ

Lelê iniciou os estudos em LI no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular na cidade de Formosa, em Goiás, há mais de 20 (vinte) anos. O Ensino Médio da época era profissionalizante. Ela fez dois ao mesmo tempo. De manhã, cursou o Magistério e à noite, o curso de Contabilidade. No curso de Magistério, estudou inglês somente um ano (no 2º ano), e não se lembra de absolutamente nada deste período, nem mesmo qual era o professor. No curso de Contabilidade, o inglês era ministrado pelo mesmo professor do EF,

ou seja, teve um único professor de LI durante 8 (oito) anos. Ingressou no curso de Letras pelo desejo de aprender bem a Língua Portuguesa, mas preferia ter feito o curso de Administração.

Lelê é uma aluna sempre atenta. Senta-se na frente, no meio da sala, circundada por duas outras colegas da mesma faixa de etária. Raramente falta, chega atrasada e ou se ausenta durante as aulas. Presta atenção às explicações do professor A1 e A2. Faz anotações destas explicações e de todo o conteúdo que é anotado no quadro. Acompanha a correção dos exercícios e, ocasionalmente, pede esclarecimento ao professor. A dificuldade de Lelê parece residir no fato de terem se passado muitos anos desde o seu último contato com a Língua Inglesa. A impressão que nos é passada por ela é que o estudo de inglês na faculdade é como se fosse seu primeiro contato com a LI.

Lelê: *“O que me ajudou aprender...como que eu sei foi nesta ...aqui na faculdade, as outras, pra mim, eu já esqueci tudo né, eu comecei do zero a partir quando eu comecei o curso”*.

Outro aspecto relevante é a abordagem tradicional de ensino/aprendizagem a que esteve submetida durante o EF e o EM. É provável que a dificuldade que enfrenta em atividades como *“listening”* resida no fato de pouco ter experienciado outra abordagem que não a tradicional. No Ensino Fundamental, em meio a explicações gramaticais parece que havia momentos de conversação, mas não é possível precisar seu aproveitamento devido a sua timidez. O professor era holandês e, segundo Lelê, falava inglês muito bem e ela sentia segurança na forma descontraída como ele ensinava.

Lelê: *“...foi o que eu gostava mesmo, é... é...hum..., o “conversation” era o que eu gostava muito de ouvir ele falar... e... falava em inglês, em inglês, isso, inglês a aula toda, ele procurava evitar em português,...(...) ... respondiam em inglês**Eu não gostava porque eu era muito tímida. Quando ele chamava na frente para, para falar alguma coisa, eu ficava meio vendida (risos). É o que me deixava mais constrangida nas aulas. Eu não gostava não, quando ele chamava você na frente era para falar com o colega ou ...(...) ... às vezes, passava exercício no quadro e chamava, algum aluno responder no quadro em inglês, né, e a gente tinha que fazer e , às vezes; até sabia mas ficava com nervosismo e a gente esquecia (risos)”***.

Tanto no EF quanto no EM, Lelê estudou através de textos, traduzidos, na maioria das vezes pelo próprio professor, que, em seguida, selecionava do texto apresentado o vocabulário para ser memorizado. Poucas vezes realizavam interpretação do texto. O passo seguinte era o ensino da gramática que ocupava a maior parte do tempo.

Lelê: *“Ora, o que era mais utilizado era mesmo livro, o quadro e o giz que ele utilizava, às vezes, as folhazinhas grafadas assim que ele passa algum exercício, algumas vezes alguma coisa assim. Esse era o material utilizado. Do livro, não tenho lembrança. Não me lembro”.*(Risos). *Uma coisa que marco que eu nunca vou esquecer foi o verbo to be* (risos). *É uma coisa assim que eu lembro assim nitidamente. Ele assim falando sabe* (risos). *Então uma coisa que marcou* (risos) *que no decorrer de todas as aulas e de todos os anos a gente ouvia falar do verbo to be, então foi o que marco mais foi essas aulas dele falando* (risos) *do verbo to be”.*

Durante o Ensino Fundamental, afirma ter se utilizado das seguintes EALs: realizava os exercícios propostos pelo professor; escrevia as palavras e prestava atenção em como eram escritas e pronunciadas e, então, decorava.

Lelê: *“...quando chegava em casa tentava memorizar. Memorizar hum...pra mim é escrever e fica na minha cabecinha essa palavra se escreve assim isso palavra se pronuncia assim. Da mesma forma tentava assim até decorar* (risos) *algumas palavras nas frases como é que era escrita, porque eu sabia como escrever, então eu tentava decorar mesmo, não era da maneira correta mas era a maneira que eu utilizava para aprender para fazer a prova. (...) Como que eu decorava?* (Risos) *Ah, eu ia lendo, ah, isso, palavra se escreve assim, olhava, memorizava e pegava outra folha e ia escrevendo e aí depois eu conferia no caderno, no livro, se eu tinha estudado da maneira correta”.*

No Ensino Médio, utiliza-se de uma estratégia social de aprendizagem de língua: solicitar ajuda a um colega que tinha *“a gramática mais aprofundada na véspera de prova”.*

Lelê não fez nenhum “cursinho”, mas afirma que o fará quando terminar a faculdade.

Lelê: *“Não, interesse eu tenho né, mas até hoje não tive condições de fazer* (risos, visivelmente envergonhada). *Mas eu tenho vontade de fazer. Tipo agora mesmo que eu estou na faculdade, eu, eu sei que seria bem melhor eu estar num cursinho; eu tinha mais oportunidade de aprender, mas eu não tenho condições de pagar a faculdade e ao mesmo tempo um cursinho. Eu pretendo terminar a faculdade, e, depois, lógico, fazer um cursinho”.*

Na faculdade, há momentos em que sente facilidade em aprender LI e há outras situações onde a abordagem de ensinar dos professores dificulta sua aprendizagem. De modo geral, sente mais facilidade com o professor A2 que com o A1. É possível que essa facilidade esteja ligada a uma maior disciplina dos alunos imposta por A2. Nas primeiras aulas de A2, Lelê faz o seguinte comentário, durante a entrevista.

Lelê: *“Nas poucas aulas que (A2) deu pra gente né, ... Eu tive assim, mais...como é que eu posso dizer... mais facilidade! Sabe pra aprender. É da forma que ele utiliza né. (...) Eu senti pelas poucas aulas que ele deu, eu senti que eu tive mais facilidade.(...) Este agora eu gostei das aulas dele* (referindo-se também aos outros dois professores que teve nos dois primeiros semestres na faculdade), *além dele passar o conteúdo...sabe...ah... principalmente na conversaçãõ dele assim a gente tem facilidade de ouvir e de entender. Ele explica melhor”.*

Posteriormente, no diário dialogado, escreve

Lelê: *“Ao meu ver o professor está ministrando suas aulas com muita rapidez. Com certeza se fosse mais com calma a aprendizagem seria melhor.(...) Vejo que é necessário o professor fazer uma auto-avaliação de suas aulas encontrando novos métodos, para que os conteúdos possam ser assimilados, com um rendimento mais satisfatório. (...)Prestei atenção na explicação, porém não foi uma aula produtiva não só para mim, mas pude perceber que o mesmo aconteceu com algumas colegas”.*

“Continuo insistindo. O professor está indo muito rápido c/ o conteúdo. Tenho me esforçado bastante p/ acompanhá-lo. Mas acho que as minhas estratégias utilizadas ainda não surtiram efeitos. (...)... o professor está muito preocupado em dar o conteúdo, ou seja, cumpri-lo. No início tentei acompanhá-lo. Algumas questões até questioneei p/ que ele voltasse atrás e fizesse uma retrospectiva do conteúdo. Então percebi que realmente ele está é mesmo preocupado e em cumpri-lo o conteúdo. Assim me cansei e parei de anotar. Fiquei um pouco desanimada depois do intervalo”.

Percebemos que Lelê não tem uma visão distorcida do professor nem é o tipo de aluna que nunca está satisfeita com professor algum. A2 realmente explica de forma clara e organizada, contudo é extremamente rápido. Mas como já mencionamos anteriormente, falar rápido parece ter sido uma estratégia de ensinar que A2 faz uso para não dar tempo dos alunos conversarem paralelamente a sua explicação sobre outros assuntos, como o faziam nas aulas de A1. Sobre as aulas de A1, Lelê diz o seguinte:

Lelê: *“Olha, eu acho assim como nas aulas do professor (A1). Eu acho que ele falava muito rápido, sabe? Eu não sei se ele chegava e trabalhava o dia todo, chegava exausto na faculdade. Então eu acho assim que ele passou por um conteúdo muito por alto, então, eu acho que isso deixou assim um pouco a desejar. As suas aulas deveriam ser assim é...mais bem preparadas.”*

“Olha, o que eu gostava é que ele, às vezes, ele...quando era assim perto das provas, ele fazia uma revisão legal e isso, aí, é a única coisa que eu gostava das aulas dele. Sabe a parte da gramática...Eu achava bem legal. Do que eu não gostava era que ele colocava a fita no gravador, eu não entendia nada que era falado lá...não gostava”.

O termo “rápido” usado por Lelê ao se referir a A1 não tem o mesmo significado do que usou para A2. A1 não falava rápido, pelo contrário, parava várias vezes para chamar a atenção da turma. O que Lelê entendeu por “rápido” é que ele não se aprofundava muito; na maioria das vezes, limitava-se a explicar o que era proposto pelo livro. O que nos parece é que a abordagem de ensinar de ambos os professores não se adequa totalmente à abordagem de aprender de Lelê, que necessita de um tempo maior para o entendimento e internalização do conteúdo, provavelmente devido ao longo período que não esteve exposta à LI e à ausência de pré-requisito, seja em quantidade de vocabulário ou com relação à estrutura da Língua Inglesa, conteúdos trabalhados e “cobrados” na faculdade.

Como Lelê afirma no excerto acima, o “listening” é um problema que ela enfrenta, seja com A1 seja com A2. Esta dificuldade a leva a não gostar das aulas com a utilização de música.

Lelê: *“Quanto a atividade c/ música não gostei, pois o som estava confuso, não consegui captar muitas palavras. E creio que com as demais colegas ocorreu o mesmo. “Quanto ao “The One”. Na verdade não entendi quase nada. Tentei rever e analisar as expressões dadas na sala, em casa. Mas mesmo assim tive bastante dificuldade.*

O que nos parece é que, como uma forma de defesa, Lelê comentou por duas vezes que percebeu que as colegas também não estavam entendendo. Provavelmente se refere às colegas do seu lado, com quem compartilha suas dúvidas. Lelê também tem dificuldade com alguns exercícios. Por exemplo, ela teve dificuldade em um exercício no qual recebia respostas e deveria formular perguntas que se adequassem às respostas dadas. As estratégias de aprendizagem de língua usadas por Lelê para solucionar este problema foi esperar a correção do professor, só assim entenderia melhor. Em outra situação, teve dificuldade de entender um exercício proposto para ser resolvido em casa. Para solucionar o problema, buscou ajuda de uma gramática. No entanto, Lelê acredita que *“dedicar mais tempo ao estudo”* e *“encontrar uma estratégia”* ajudaria bastante a resolver sua dificuldade com LI. Por mais de uma vez Lelê fala de estratégias, das quais não faz uso e nos solicita (como um pedido de socorro) que lhe seja ensinado como melhorar a sua aprendizagem. Ela não tem tempo para estudar. Trabalha o dia todo. Ao ser questionada se *“colava”* ou *“dava cola”*, afirmou o seguinte:

Lelê: (Risos) *Eu colo (risos). Eu não gosto de falar eu colo, mas...(risos) Não posso ficar de dependência porque estudos em escola particular é difícil, então tenho que conseguir. Mas eu tento estudar (risos), se eu não conseguir memorizar ali vai ter que buscar né (risos)”*

Quando Lelê compreende a atividade proposta ela faz uso das seguintes estratégias de aprendizagem de línguas: consulta resumo dado pelo professor; usa dicionário; presta atenção nas explicações do professor; repete a pronúncia das palavras juntamente com o professor e anota as suas explicações; escreve, à lápis, ao lado das palavras a forma correta de pronúncia-las ; depois estuda em casa; pede ajuda aos colegas; traduz; solicita ao professor que repita a explicação; consulta a gramática; toma nota; sublinha termos que julga serem importantes; analisa; resume; toma nota de palavras novas para futuro esclarecimento; escreve no caderno e confirma posteriormente se está correto; refaz todos os exercícios; e, atualmente participa de um grupo de estudo no seu trabalho que faz uso de cartazes que facilitam a memorização.

Percebemos que, quando Lelê não compreende, fica estressada e desanimada, o que parece dificultar ainda mais sua aprendizagem. O oposto ocorre quando ela tem uma aula de revisão. Após uma aula de revisão para prova, ela está tão satisfeita que escreve, no diário dialogado, de uma forma absolutamente poética.

Lelê: *“A vida é feita de emoções e sentimentos. E são eles que eu nos fazem a cada dia seres capazes de vencer os desafios que surgem no dia-a-dia de nossas vidas.*

*Existem momentos que nos deparamos com situações difíceis. É que **muitas vezes sentimos tristes e angustiados mas isso faz parte da vida e nem por isso podemos nos desanimar.***

O stress, a insatisfação, a pressa e a intranqüilidade são conseqüências de um mundo conturbado e globalizado em que vivemos.

Assim também é a vida dos acadêmicos cheios de altos e baixos. Ora estamos felizes ora preocupados e até mesmo stressados com as aulas de L.E.M. Inglesa.

Na aula de hoje, revisão p/ prova,foi para mim bastante proveitosa. Pois percebi que aprendi muito com esta aula do que com as aulas ministradas no decorrer do bimestre”.

Lelê acredita que existe um dom para línguas em algumas pessoas. Mas também acredita que o bom aprendiz é resultado de dedicação. Na sua concepção, os estudos em LI devem iniciar-se aos 9 (nove) ou 10 (dez) anos. Ela entende que até os 20 (vinte) anos, as pessoas têm uma grande facilidade para aprender. *“É nesta fase que **a mente das crianças, adolescentes e jovens, está em constante desenvolvimento.** Eles vão muito além do seu universo particular. São curiosos e estão sempre atentos, pois surgem novas descobertas principalmente com o avanço tecnológico”.* Após os 20 anos estando mais amadurecido valorizam mais a importância do aprender”. *“Depois dos 30, 40 anos já estão mais cansados, mas mesmo assim estão buscando aprimorar seus conhecimentos, o seu raciocínio se torna mais lento”.* *“Após os 50 a memória, a imaginação já não é mais a mesma como de antes”*

Lelê admite que homens e mulheres aprendem igualmente. Para ela o que conta é a dedicação. O sucesso depende do professor e do aluno. *“O sucesso vai depender de cada um, da maneira que ele vai correr atrás ou buscar”.* Cabe ao aluno, mesmo estando inserido em um cursinho, praticar, *“criar um tempo para estudar”.* Cabe ao professor orientar como estudar.

Lelê: *“...contando métodos que facilita o aprendizado do aluno. Eu acho assim porque ele usa um método mas não dá é alcançado um objetivo ele tem que encontrar outra forma outro método pra que ele consiga um “boom” maior no ensino”.*

Lelê dá a receita para o sucesso na aprendizagem de LI:

Lelê: *“É você colocar amor no que você faz...Tudo que você faz com amor, o que você **gosta de fazer, você faz bem feito. É isso que é dedicar**”.*

3.4.1.3-. NEGUINHA

O primeiro contato de Neguinha com a LI foi no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Formosa, Goiás. Continuou na mesma escola no Ensino Médio. Para Neguinha, até então, as aulas “normais” de Língua Inglesa não eram diferentes das aulas de qualquer outra disciplina. Frequenta um ano de curso livre, provavelmente influenciada pelo pensamento de que *“precisamos saber o inglês, o mundo está evoluindo e tudo que vc vai fazer principalmente no computador tem alguma coisa que é em inglês, e é por isso que eu tenho que aprender inglês”*. Após ter estudado um ano em um curso livre, vivencia uma abordagem de ensino/aprendizagem de LI diferente da tradicional a que estava habituada e acredita que a melhor forma de aprender é evitando a tradução em aulas onde o professor faz uso exclusivo da L-alvo. Gostaria de ter cursado Administração, mas depois de casada, enquanto o esposo estuda Direito, ingressa no Curso de Letras para não ficar sozinha.

Neguinha é uma pessoa prática, desinibida, de fácil relacionamento com professores e colegas. Não tem interesse em refletir sobre a própria aprendizagem em LI. Ela chega sempre atrasada e se senta ao fundo da sala, conversa muito durante as aulas, sai da sala no meio das aulas e frequentemente sai mais cedo. Sente-se confortável da maneira que age como aluna. Sua intenção é terminar o curso de Letras e provavelmente não será professora nem de inglês e nem de português, a não ser que passe por uma situação extremamente motivadora que a faça desejar estudar e obter uma competência lingüística e profissional.

Neguinha se lembra que tanto no EF quanto no EM não possuíam livros e que o professor sempre se utilizava do quadro-negro e do giz e, em todos os anos, explicava o verbo *to be*, as frases afirmativas e negativas, como transformar as sentenças para o passado, presente e futuro. Lembra-se de aprender números no EF.

Dois fatos a marcaram no Ensino Médio. O primeiro foi a forma como o professor chamou sua atenção. Sempre agradável, com simpatia, conversou com ela. O segundo foi quando Neguinha explicou o conteúdo para a turma no lugar do professor.

Neguinha: *“...ele tava explicando a matéria. “An” e “a”, é consoante e vogal...Só que ele explicava de um método complicado então, as pessoas não estavam entendendo, quando eu já tinha estudado essa matéria e eu falei pra ele que tava complicando muito complicado. Ele pegou e falou assim: “Então se você soubesse você vinha na frente e explicava. Ai eu peguei e passei o macete pra turma. Só foi isso. Marcou porque ele ficou rindo de mim”.*

Glenda: *“E você foi lá na frente...”*

Neguinha: *“Fui. Expliquei como era usado o macete. Todo mundo entendeu. Tirei a melhor nota neste dia e teve a prova na semana seguinte. Foi 7,5 parece, com o macete,né”.*

Neguinha não consegue identificar com clareza o que fazia para aprender neste período.

Neguinha: *“É, eu pegava muita regrinha, é macetes pra dizer melhor, né”.*

Parece-nos que esta dificuldade em definir suas ações estratégicas é um reflexo do comportamento de Neguinha como aluna.

Neguinha: *“...porque eu nunca fui uma pessoa de pega e estudar não. A única coisa é que eu sabia que tinha prova. Eu ia e fazia a provapela a explicação da sala de aula, nada de chegar em casa e me matar de estudando,não”.*

Este comportamento não se altera quando ingressa na faculdade.

Neguinha: *“Eu não utilizo maneira nenhuma até o momento, mas antes eu utilizava fazer o cursinho, né. Mas não sou aquela pessoa que dedica. Eu não sou de pegar livro, ter responsabilidade e...hum, estas coisas mais. A maneira que eu busco pra, pra eu entender o inglês, eu, é, fazendo cursinho com pessoas que já sabe...”*

Esta falta de compromisso com o estudo se reflete na forma como vê a ação de “colar”.

Neguinha: *“Eu não colo, eu não colo assim... Se eu tiver oportunidade de, de colar, se eu ver, se eu dou conta de colar, eu colo, porque eu não sei colar. Mas, se eu souber a matéria e a pessoa que tiver do meu lado precisar eu passo cola pra ela. Ah...passo por passar, porque ajudar eu não vou estar. A pessoa tem que aprender de si próprio, mas também não vou deixar a pessoa está ali tirando nota ruim por bobeira. Se eu sei a matéria o que que custa ajudar”.*

O fato que marcou na faculdade foi a forma grosseira com a qual um professor respondeu perguntas de um aluno. Neguinha não gosta da forma tradicional como as aulas são ministradas na faculdade. Acredita na conversação como um bom caminho para a aprendizagem de LI.

Neguinha: *“A maneira que AI explica para mim não é nada eficaz não e nada compreensivo pra mim. Tudo se torna complicado porque o professor que vai ali na frente pega um livro, lê o que está no livro. Fala, fala, fala, fala, ao mesmo tempo traduz tudo que está lá mesmo, sem explicar, pra você tudo aquilo. Eu não tenho*

*nenhum interesse de está na sala ouvindo isso.” (...) “Eu acho que o professor pode usar o método da tradução, tudo bem que para mim eu não concordo, mas passa no quadro e faz exemplos igual se você vai usar, vai precisar de uma frase negativa... Não só fala sabe acho que você escrever e mostrar os pontos aonde é o mais correto, pegar no livro, **trabalhar com exercícios, fazer que o aluno ,sabe , leia e passe exercícios no quadro.** Essas coisas... Eu acho que é melhor no meu ponto”.*

*“Conversação, eu gosto da conversação. **Eu gosto do professor faça que o aluno converse, fale inglês, esta seria as atitudes que seria tomadas.** Eu não gosto do método que eles usam... (...) Eles não fazem que você descubra o que é, que você entenda. Já fala pra você a palavra inglês e já traduz ao mesmo tempo”.*

Na concepção de Neguinha, para melhor aprender LI é preciso gostar da língua, buscar também por si só, “*correr atrás de livros*”, e fazer um cursinho. Para ela, estudar no cursinho é a maneira mais correta de se aprender inglês.

Parece-nos que um dos motivos que leva Neguinha a acreditar na eficácia dos estudos através do “cursinho” era o fato de que no curso livre que freqüentou os exercícios eram obrigatórios e faziam parte da avaliação. “*Querendo ou não você estudava*” na realização destes exercícios, porque também no “cursinho” nunca se dispôs a estudar para prova. Outro motivo foi o uso exclusivo da LI em sala de aula e de situações possíveis no cotidiano. Um fato que a marcou ocorreu em um momento de avaliação oral, onde percebeu que mesmo na conversa informal, que não está sob avaliação, sabia fazer uso da LI.

Neguinha: “...é uma prova oral que tive com (nome da professora) porque me ofereceu um bombom. Eu tive que falar: “*Não, obrigada*” e aí, eu tive que falar: “*No, thank you*” (Risos).

“*Me lembro de levantar e ir ao banheiro. Essas coisas tudo e dentro do curso você não falava português. Tinha que falar inglês*”

O entusiasmo com o qual Neguinha se envolveu no “cursinho” não foi suficiente para que ela enfrentasse as dificuldades de aprendizagem que ali também surgiram. Ela desiste de tudo com facilidade.

Neguinha: “...é diante do trabalho que a gente cresce, só que eu sou muito fácil de desistir das coisas. Se eu vejo a dificuldade ali. Pá e pronto! Acabou! Igual, por exemplo, **se eu vou fazer uma prova de inglês e sinto uma pressão, ali mesmo e pronto, acabou. E eu não chego em casa com a curiosidade de saber o porquê que eu não respondi e nem vou melhor na sala o porquê que não dei conta de responder aquilo ali o que que faltou. É assim, simplesmente. Eu largo pra lá...**”

Na faculdade Neguinha sempre faz perguntas aos professores A1 e A2. Às vezes, pergunta por que realmente não entendeu a explicação. Percebemos que tem dificuldade de entender a estrutura de LI. Outras vezes, o motivo de seus questionamentos está no fato de ter chegado atrasada ou porque não estava prestando atenção. Mas ela acredita

que “*a melhor maneira de aprender é prestar atenção e a de memorizar é estudar em casa*”. Neguinha tem consciência de que a realização dos exercícios é uma estratégia de aprendizagem de línguas eficaz para ela, pois, como ela mesma afirma “*vou saber se o conteúdo esta difícil ou não quando eu for fazer os exercícios*”. Neguinha também demonstrou ter dificuldade no “*listening*”. Mesmo em atividades com música, as quais ela aprecia, não consegue entender as palavras.

Neginha acredita que há pessoas que têm mais facilidade que outras para aprender LI. Por exemplo, é mais fácil para os mais jovens do que para os mais velhos e as mulheres aprendem de forma prática enquanto os homens “*complicam as coisas*”. Neginha acredita que ela tem facilidade para aprender línguas porque gosta de inglês além disso a LI “*não é um bicho de sete cabeças*”

Percebemos que as crenças em aprendizagem de Línguas de Neginha não condizem com o seu não uso de EALs. Dentre o que ela acredita que conduz a uma aprendizagem eficaz podemos ainda citar: “*interesse*”, “*dedicação*”, “*força de vontade*”, “*garra*”, “*ausência de preguiça*”, “*releitura do que está escrito no livro*”, “*estudo direcionado para a prova*”, “*refazer os exercícios*” e “*escrever várias vezes as palavras para memorizá-las e pronunciá-las*”. Uma das poucas EALs que pudemos identificar nas ações para aprender de Neginha foi o uso do “*guessing*”. Acredita que obteve bom resultado na prova porque “*...as palavras que eu não entendia, eu tentava ir pela lógica*”.

Na divisão da responsabilidade pela aprendizagem de LI, Neginha tendencia a colocar nos ombros do professor e do método a parcela maior.

Neginha: “*O aprendiz para mim é aquele que dedica mesmo. Pega, estuda, não espera só do professor. Ele corre atrás*”.(...) “*Eu, eu vejo assim que eu acho o professor ele deveria tentar ver se o aluno está com dificuldade e se a maioria da sala está com dificuldade naquele aprendizado ali. Ele deveria mudar o método.*”

No entanto, após os resultados da prova com A2, Neginha começa a ser iluminada por uma breve reflexão:

Neginha: “*Não uso estratégia nenhuma, mas posso ver que estou só me dando mau*”

3.4.1.4-. MARY

Mary iniciou seus estudos em LI no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública. Em seguida, fez o curso de Magistério que não tinha na sua grade curricular a disciplina de Língua Inglesa. Gostaria de ter feito Ciências Biológicas no 3º grau. Sua opção por Letras é resultado da influência de um professor de Português porque “*desejava ser igual a ele*”. O entusiasmo com as aulas de inglês no EF é trocado pelo sentimento de impotência na faculdade, onde “*aprende ar falar e escrever em inglês (...) vai ser inviável*”.

Mary senta-se na frente e no meio da sala de aula, ao lado de Lelê, ou seja, circundada por colegas de faixa etária próxima a sua. Está sempre atenta às explicações dos professores e constantemente tentando anotar tudo o que eles falam. Seu rosto demonstra inquietação durante as aulas como uma clara demonstração de dificuldade de acompanhar o conteúdo. Por várias vezes verbalizou sua insatisfação com o tipo de aula que estava recebendo, com o barulho e a falta de compromisso da turma. Na segunda etapa de observação faltou a muitas aulas e perdeu muitas explicações de A2. Confessou, no último depoimento no diário dialogado, que enfrentava “*dificuldades pessoais e emocionais*”.

No Ensino Fundamental, Mary teve dois professores. Um homem, que ela achava muito lento; e uma mulher que ela considerava dinâmica. As aulas eram dadas com a utilização do quadro-negro e folhas mimeografadas. Não possuíam livro. Mary afirma que estava encantada pelas aulas de inglês.

Mary: “*Ah! Eu era doida por inglês, achava bonito falar inglês. (...) Professor (nome do professor) chegava na sala de aula e falava “Good afternoon”. Aquela vozona grossa. Eu lembro disso até hoje. “Good afternoon”, cumprimentando todo mundo e eu gostava, lembro assim muito da professora ensinando “to be” e trabalhando textos. Ela pegava os textos assim e lia como se estivesse lendo em Português. Ah! Eu achava isso lindo! Olhava e não entendia nada (risos). Então meu contato com a Língua Inglesa foi assim, foi fascinante!*”.

Mary se lembra da professora ensinando o verbo “*to be*”, o “*Simple Past*” e, vagamente, de dois textos. O professor era mais “*moroso*”, portanto, aprendeu “*bem pouquinho, o básico mesmo, como cumprimentar, perguntar qual é o nome, muitas coisas assim, bem simples*”. A professora exercia certo fascínio sobre Mary.

Mary: “*Eu já admirava mais a professora, a (nome da professora). Então, eu adorava ela, assim, o máximo em inglês. Ela lia o conteúdo com uma facilidade! Ela expressava com uma facilidade. Ela ia ao quadro,*

explicava com uma facilidade. Aquilo ali pra mim me fascinava. Nela, eu gostava do estilo dela de ensinar. Ela já foi mais marcante mesmo do que o próprio professor”.

Parece-nos que o encantamento de Mary está mais ligado à personalidade da professora que a aprendizagem de LI que esta possa ter oportunizado. De alguma forma o jeito de ser da professora ou sua aparência chamaram a atenção de Mary que traduziu como uma “*facilidade de ensinar*”. Ela não se lembra de ter recebido elogios da professora, mas lembra-se que “*ela tinha um olho verde bem grande. Era bem expressivo o olho dela*”. Segundo Mary as aulas eram bastante tradicionais e não há menção de atividades dinâmicas, nem tampouco a presença do lúdico, que geralmente encantam os adolescentes.

Mary: “*...era normal assim todos os dias. Algumas vezes, ela já deu texto pra gente discutir em grupos. Aquela coisa pra gente trabalhar verbos, mas as aulas não era assim tão estimulantes. Tantas... hoje parece que os professores preocupam mais com a dinâmica em sala de aula, né. Antigamente não. Dava os textos, daí você discutia, depois corrigia no quadro. Não tinha muito assim essa diversidade pra dá aula assim não*”.

O entusiasmo com a Língua Inglesa possivelmente é um reflexo pelo “*status*” de estar aprendendo uma nova língua do que a aprendizagem em si.

Mary: “Ah... Não sei a possibilidade de aprender uma nova língua, a língua estrangeira. Acho que o que eu gostava era isso: da possibilidade de estar aprendendo outras coisas além do que é a nossa língua materna”.

Quando Mary percebe que aprendeu, sua auto-estima aumenta e fica bastante motivada. Um acontecimento que marcou foi quando descobriu que “*sabia algumas coisas*” ao trabalhar com um texto.

Mary: “*Eu lembro muito vagamente dessas partes, mas eu lembro que eu sabia algumas coisas. Tirei uma nota boa. Algo relacionado a isso. Ai eu fiquei alegre achando que eu sabia tudo de inglês. Tem alguma coisa relacionada a um exercício que eu fiz, não me lembro assim bem o que era*”.

Contudo, apesar do entusiasmo com a LI, não se dispôs a melhorar sua aprendizagem.

Mary: “*Eu tinha muita vontade de aprender o inglês, mas minhas notas não eram ruins, mas também não passava disso assim, nunca me empenhei mais em aprender mais o inglês mesmo. Eu gostava, mas era uma coisa que não passava pela minha condição financeira, que minha mãe não tinha condições e eu já era assim toda cismada em pedir o mínimo para minha mãe fazer as coisas. Se eu inventasse em fazer um curso de inglês...Naquela época não era assim tão divulgado igual é hoje. Não tinha tantas escolas de cursos de línguas estrangeiras. Foi uma coisa assim que eu sempre fui fascinada e falava que um dia eu faria , agora estou fazendo”.*(Risos).

Pelo excerto acima, entendemos que Mary já percebia que sua aprendizagem em LI naquele contexto não era suficiente, que tinha certo grau de dificuldade e que estudando no “*cursinho*” poderia atingir seus objetivos.

Quando Mary estudava para as provas fazia uso de duas estratégias de aprendizagem de línguas: primeiro, escrevia várias vezes as palavras, a “*matéria*” que o professor havia ensinado. Em seguida, estudava em voz alta. Por exemplo:

Mary: *“...se para memorizar “was, were”. Pois fico em dúvida, daí escrevo várias vezes. Pego a matéria, escrevo, escrevo e quando vejo que estou preparada eu começo a falar em voz alta. Ai eu falo, falo, falo. Parece que, quando eu to falando, na hora da prova, é como se eu tivesse repetindo ao meu ouvido”*

Estudar em voz alta é uma estratégia na qual Mary deposita toda sua confiança de que é uma ação que a conduz à aprendizagem de LI, mesmo que outras pessoas afirmem não acreditar em sua eficácia.

Mary: *“...escrevia, ia pra debaixo da árvore e ficava lá lendo de voz alta (risos). Minha mãe já sabia tadinha, o dia que eu tinha prova, não adiantava mexer comigo. Eu sentava, tinha um banquinho lá perto de casa, eu sentava nesse banquinho e ficava blá, blá, blá... Ai os outros chegava e perguntava: (nome da participante) tá ficando doida? Não, tá estudando pra prova (risos)”*.

“Dizem que não é bom, dizem num curso de memorização que não é bom ler em voz alta porque o som parece que é mais rápido, mais lento do que o cérebro. Alguma coisa assim...Mas eu não consigo. Pra mim, se eu ler em voz baixa é a mesma coisa de não está lendo. As vezes, eu me perco na leitura, eu ainda consigo ler, hoje eu já consigo sem tá...precisar tá nessa necessidade de está lendo em voz alta. Consigo mentalizar em alguma coisa, mas se for pra eu estudá pra prova amanhã, eu tenho necessidade de estudar e ler em voz alta”

Atualmente Mary ainda se utiliza da estratégia de aprendizagem de línguas “ler em voz alta”. No entanto, usa-a com menor intensidade, pois se sente envergonhada ao fazê-lo. Ela acredita que *“cada um tem um jeito né de aprender, mas lendo em voz alta é complicado. Por exemplo, no meio de gente não dá”*.

Para Mary saber LI é saber falar ou, no mínimo, poder compreender quando o outro fala em inglês. Quando se depara com a abordagem tradicional de ensino na faculdade fica desestimulada, pois não atende às suas expectativas em relação à aprendizagem de LI.

Mary: *“...eu gostaria mesmo era sair, pelo menos compreendendo o que os outros dissessem. Não precisava nem de ter a pronúncia perfeita, pelo menos, se alguém chegasse e fizesse uma pergunta básica eu soubesse responder, pra mim seria isso”*.

Apesar de comentar que não se incomoda de não ter uma pronúncia perfeita, Mary acha que a faculdade tem condições de desenvolver um trabalho no laboratório para trabalhar a pronúncia. Informa que teve umas duas aulas no laboratório com exercícios de

“listening”, mas que não havia um “direcionamento”, que era uma atividade “solta”. Acrescenta que ouviam fitas na sala de aula e exercitavam a pronúncia através da repetição e que esta atividade está a cada dia “ficando mais de lado”. Sugere que o professor faça leituras e solicite que os alunos repitam, para, em seguida, fazer as devidas correções.

Mary apresenta dificuldade de aprender tanto com A1 quanto com A2. Devido aos seus problemas pessoais, parece que sua dificuldade aumenta nas aulas de A2. Um fato marcante foi o trabalho de grupo, com música, proposto por A1. Mary acredita no uso de música como atividade que motiva o aluno a aprender, mas considera que o trabalho poderia ter sido melhor explorado por A1. Dá sugestão de como a música poderia ser trabalhada dentro da abordagem tradicional de ensinar de A1.

Mary: *“Oh! Teve um fato que eu achei positivo. Foi quando, no 4º semestre, (nome do professor) começou a trabalhar com música. Achei interessante. Pena que não foi assim... que não foi continuada. Foi uma coisa só momentânea. No momento ali acabou. Com a música você consegue englobar todo o mundo e não tem quem não goste de música. Acho que marcante foi esse. Negativamente, acho que ele deveria ter explorado mais a música; se trabalhado mais a parte gramatical com a música. Por exemplo, pega a letra da música. Agora vamos estudar o “Simple Past” ou alguma coisa assim neste sentido. Acho que ele falhou neste aspecto”*

No diário dialogado comenta que “como, a maioria, das pessoas, gosta de músicas, traduzir uma letra seria um fator motivador para o aprendizado”. Ocasionalmente ela assiste um quadro denominado “clipe e letra”, no canal 17, canal Mix.TV, para melhorar a pronúncia e aumentar o vocabulário. Quando questionamos como seriam suas aulas como professora de inglês afirma que seria necessário um excelente domínio lingüístico, mas trabalharia com música e que é possível usá-la de forma interdisciplinar com exploração do tema em vez do vocabulário.

Mary acredita que para uma aprendizagem eficaz é preciso: um estudo sistemático e constante da LI (após as férias havia esquecido o pouco o que tinha aprendido); treinamento de pronúncia através do uso de música; gravação das aulas para poderem ser ouvidas posteriormente em casa dentro do próprio ritmo de aprendizagem (A2 fala muito rápido. Não consegue acompanhar o raciocínio do professor e escrever o que ele fala). Entretanto, nenhuma destas estratégias é utilizada por ela.

As estratégias de aprendizagem de línguas que faz uso atualmente são: anotar as explicações do professor; reler e reescrever as matérias. Se a dúvida é na gramática, relê o

que anotou das explicações do professor; outras dúvidas que surgem na realização de exercícios podem ser resolvidas quando consulta “*uma colega com vocabulário mais ampliado*” que ela. Quando vai estudar para prova refaz os exercícios, revê as anotações das explicações do professor, escreve várias vezes as palavras que precisa memorizar e ainda faz leitura em voz alta. Para memorizar vocabulário novo faz associações das palavras a algo que lhe é familiar.

Mary: “...eu tenho uma coisa de ficar assim ligando as palavras que eu, um vocabulário que eu estou assimilando normalmente eu relaciono alguma coisa, de alguma coisa do meu dia a dia, pra que na hora eu lembre. Então **eu acho que essa forma de associação que eu uso, acho que me ajuda mais aprender inglês.**

Exemplo: uma coisa boba, fazia assim. Minha amiga falava comigo assim:

- Não sei o que é “my husband”.

“My husband”, na época eu não sabia o que era “my husband”.

- O que é isso, (nome da amiga)?

- *Aí, (nome real de Mary), presta atenção, “my husband” diz “beautiful”. E aí eu coloquei isso na minha cabeça o que é “my husband” e fiquei com isso. Depois que eu descobri que “husband” é marido. Aí eu fiz a associação como que ela falou com a palavra e eu agora não esqueço o significado da palavra. Então eu tenho umas formas assim com números em associar datas de pessoas de aniversário com palavras soltas ou em alguma coisa que aconteceu em minha vida que deixou lembranças com o inglês”.*

Mary tem muita dificuldade com o “listening”. Nas atividades com música se utiliza de pistas lingüísticas. Acredita que a tradução da música pode ser usada como uma pista para entender as palavras cantadas.

Mary: “**As lacunas que eu completei foram usando a “esperteza”.** Em alguns trechos da música ele repetia as palavras. **Lendo a palavra e depois ouvindo eu conseguia compreender melhor**”. (...) “...penso que ele deveria ter traduzido a música e entregue a tradução juntamente com a letra da música em inglês. **De repente se eu não compreendo o que ele diz em inglês e sei o significado da palavra em português, eu já teria maior chance de acertos**”.

Mary é favorável à tradução. Considera-a uma estratégia de aprendizagem de língua bastante eficaz.

Mary: “...quando o professor realiza a tradução eu tenho por habito reescrever todo o texto em português. Com o professor (nome de A2) eu não consegui, até hoje, transcrever nenhum conversation, ele fala muito rápido. Eu faço a tradução, depois pergunto, para esclarecer as dúvidas, as colegas que dominam um pouco mais a Língua Inglesa.

Eu achei mais complicado é saber que em Inglês algumas palavras podem ter vários significados. A tradução poderia ser uma maneira de ampliar o vocabulário, mas até o 4º semestre não percebi nenhum objetivo real para fazê-la com maior preocupação, pois os professores anteriores, simplesmente davam o visto e um ponto, sem sequer corrigirem um erro. Alias eles nem liam o que estava escrito.

Percebemos, no entanto, que a tradução não é tão eficaz quanto Mary acredita que seja. Mesmo usando a estratégia “tradução” durante as aulas e na realização dos exercícios, na prova ela tenta traduzir e não consegue.

Mary: *“Tem momentos que penso ter aprendido tudo, mas quando chega na prova eu fico nervosa porque não consigo traduzir a frase e isso de certa forma me causa um bloqueio, mas eu estudo, reescrevo todas as anotações, leio em voz alta, escrevo várias vezes palavras que eu preciso memorizar a tradução e por várias vezes pergunto a quem sabe mais”*.

“Considereei a prova um pouco difícil, devido a não revisão do verbos, e lembrando que muitos deles eu até desconhecia o significado o que dificulta muito mais para responder”.

Ao enfrentar esta dificuldade nas provas, utiliza-se de uma estratégia para obter nota: a cola. Às vezes, Mary cola por não ter segurança no seu conhecimento de LI, provavelmente pelo tempo de exposição à L-alvo menor que a maioria dos colegas.

Mary: *“Algumas questões eu respondi conscientes, outras eu simplesmente peguei cola com a colega que sabia mais. Depois de ter conferido as questões que tinha dúvidas eu tentei passar cola para as outras colegas”*

“...eu colo de quem sabe mais e passo pra quem sabe menos (risos). Já teve vezes de eu ter condições de fazer a prova sozinha mas eu acho que a colega sabe mais e vou conferir com ela, porque, senão, aí, eu sei que a colega da frente sempre avisa: “Eu não estudei nada”. Eu sei que a colega da frente sempre fala. Aí passo cola. É questão de coleguismo, colismo (risos)”.

“...várias questões respondi com muitas dúvidas. (...) As questões que eu não sabia eu pedia ajuda aos colegas universitários!!! Entendeu!?!”

Mary atribui sua dificuldade à falta de tempo para estudar fora da sala de aula, mas consideramos também relevantes os seguintes aspectos:

1-. O contexto em que ocorre sua aprendizagem. O barulho constante na sala de aula, resultado de um comportamento frente ao estudo de LI que amplamente descrevemos no início deste capítulo tem reflexos na aprendizagem de Mary. Ela afirma que se sente *“prejudicada devido a esses colegas descompromissados”*

2-. Concordamos com Mary quando afirma que o comportamento da turma influencia a abordagem de ensinar do professor. Ela pensa que *“o professor perde o estímulo ao ver o desinteresse de seus alunos”*.

3-. A falta de tempo está aliada a um trabalho exaustivo, ao cansaço, aos problemas pessoais, a estar, às vezes, com fome na sala, que a faz ficar irritada e sem condições de se concentrar.

4-. O conteúdo e a abordagem de ensinar do professor não estão perfeitamente adequados às necessidades da turma. No caso de Mary a falta de pré-requisito e a rapidez com que são apresentados os conteúdos dificultam sua condição de acompanhar as explicações do professor. Parece-nos que Mary necessita de mais tempo para aprender. Ao final de uma aula

com A2, ela desabafa: *“A aula foi cansativa, o professor estava falando sem parar e eu quase entrei em pânico”*.

O que nos parece é que Mary consegue entender as explicações do professor. Prestar atenção é uma estratégia de aprendizagem de língua eficaz para ela. Contudo, as anotações das explicações do professor não são suficientes para sua revisão em casa. Parece que pela rapidez com que a aula é conduzida, ela não consegue anotar tudo e prestar atenção ao mesmo tempo, e, então, falta dados nas suas anotações e não se concentra o suficiente nas explicações. Há uma indicação de que Mary entende, mas pouco memoriza e não internaliza. Sua dificuldade em aprendizagem de LE também se apresentou no curso de Libras de 40 h/s e a própria Mary afirma que a razão foi o pouco tempo de acesso.

Parece conceber o Bom Aprendiz como o aluno que está estimulado, motivado e revisa sempre a matéria, não aprende só na sala de aula, tem o desejo de crescer no futuro, busca novas informações, é *“investigador”* e gosta do que faz; ou seja, para aprender é preciso ter *“disposição”* e *“dedicação”*. Para ela políglotas são mais que inteligentes: são dispostos e dedicados. E como, para ela, aprender uma LE *“depende somente da determinação e disponibilidade de cada um”*, homens e mulheres aprendem de forma igual, *“o que muda é a maneira que cada um utiliza para reforçar/memorizar esse aprendizado”*, pois *“as pessoas têm potencial para aprenderem o que quiserem sempre”*, apenas, após os 50 anos, há uma regressão e maior dificuldade, quando pararam de estudar e não exercitaram o que já tinham aprendido.

Mary afirma que pretende fazer um *“cursinho”* e que gosta de desafio mas sua dificuldade em aprender LI e o ambiente na faculdade são mais fortes que o desafio de realizar seu sonho de aprender. Por mais que acredite que a dedicação seja o caminho para aprendizagem de LI, o esforço para atingir este objetivo parece tão enorme que entre o querer e o fazer fica apenas o sonho.

Mary: *“Gostaria de ter essa competência, ou então ter herdado de Guimarães Rosa o dom de falar novas línguas”*

Mary divide a responsabilidade da aprendizagem entre o aluno e o professor, mas deixa claro que, para melhor aprender, o professor pode fazer a diferença.

Mary: *"...insucesso é você querer aprender e não conseguir...(...) ...depois vem o professor, porque não adianta ter uns bons professor se você não estiver a fim de aprender, não está a fim de investir também. Eu acho que primeiro é de você, é pura dedicação mesmo, pra você ter sucesso logo"*.

"Eu particularmente acho que um professor favorece que eu aprendo melhor quando eu percebo que ele goste do que faz, quando um professor põe algo no que ele faz. Sabe, quando um professor chegar e falar da matéria e você perceber aquele entusiasmo. Isso, eu acho importante".

3.4.1.5-. TATI

Tati realizou todos os seus estudos em escola particular. Seu primeiro contato com a língua Inglesa no 4º ano do Ensino Fundamental parece dar origem a uma relação apaixonada com a LI que desenvolve nela o desejo de ser professora de Inglês. Não tendo passado no vestibular para Medicina, opta por cursar Letras pelo prazer de estudar inglês. Sonhadora e determinada, Tati não demonstra ter dificuldade de aprendizagem da Língua Inglesa e acredita que para ser um bom aprendiz de LI as palavras de ordem são interesse, dedicação e curiosidade. Sua atitude positiva para com a aprendizagem de LI reflete a forma como se posiciona diante da vida.

Tati: *"um bom aprendiz é aquele que se ama, né? Se ama em todos os sentidos, não só no ensino, mas como pessoa, como família, como filho, como gente da casa. Então **um bom aprendiz é aquele que dá valor ne tudo aquilo que ele aprende**; pode ser uma coisa mínima, vamos supor eu aprendi uma dobradura uma coisa mínima e, pode ser que eu não use,mas quem sabe eu posso passar aquela coisa mínima pra alguém, para uma pessoa que não sabe nem o que é uma folha de papel por exemplo, então acho que é isso, amor primeiro e isso, depois vem o envolvimento, depois vem a pessoa com seu objetivo..."*

O valor que Tati dá a aprendizagem de pequenas coisas parece justificar sua crença de que é importante continuar estudando sempre para não esquecer, de revisar sempre e não menosprezar conteúdo básico que já foi aprendido, e que é imprescindível estar sempre buscando novas informações.

Tati: *"...cada pedacinho do meu aprendizado eu considero como um sucesso, tudo aquilo que eu aprendo no inglês, em outro idioma, ou na vida, com outras pessoas ou até mesmo com fato ocorrido eu considero sucesso. Meu aprendizado é com certeza o desenvolvimento também. É isso que é sucesso."*

A sua curiosidade parece ter sido aguçada no primeiro contato com LI através do incentivo da professora ao sugerir aos alunos que levassem para a sala revistas ou aquilo que tivessem desejo de saber mais, pois isso os ajudaria a se desenvolverem melhor na Língua Inglesa. Sugeriu também que assistissem o programa de Eliana que, na época, ensinava palavras em inglês para crianças. Outros fatos marcantes na aula da primeira professora de

inglês foi a sua abordagem de ensinar. Ensinava promovendo o entendimento das palavras e frases através da associação destas com figuras; fazia uso de jogos, músicas, histórias em quadrinhos apresentadas no livro didático e em filmes e promovia atividades extras como a organização de um coral. Tati enfatizou a forma como a professora lidava com os problemas emergentes da sala de aula, dava apoio aos alunos com dificuldade e corrigia o erro.

Tati: *“Sim, ela era sim bastante dinâmica né, com os alunos bastante atenciosa. Ela não ficava presa aos alunos porque tinha mais facilidade porque tem professor que é assim né ficam mais presos aquele aluno. Mas não, ela buscava todos os alunos e ensinava todos por igual até mais os que tinha dificuldade. Às vezes, ela tirava um outro horário, ela dava um reforço mas sempre assim, com coisas que chamasse a atenção devido a idade né da criança”*

Tati: *“...quando ela passava as figuras e indicava até os slides mesmo assim olhava as figuras. Ai ela falava a gente repetia né a pronúncia em inglês e mais nunca ela corrigia, repetino a mesma coisa (...) ela não chegava a corrigir só complementava com a palavra correta (...) é assim e desse jeito mas ela corrigia falando certo dela né o certo da pronúncia como seria em inglês”*

“Um menino desrespeitou ela e... ela em vez de, você que tá no momento de raiva né, em vez ela chama ele pra conversar. Ela falou, não brigou com ele na frente de todos”.

Na terceira e quarta séries, Tati memorizava as palavras novas olhando-as no livro em casa e repetindo-as, conversava em inglês com alguns colegas, principalmente com uma amiga e dava aula de inglês para os irmãos mais velhos. Fazia revisão da matéria anotando-a, repetindo-a, para, em seguida, escrevê-la em português e traduzi-la. No 9º ano iniciou os estudos de LI em um curso livre e então reduziu sua ação de traduzir em função das informações de uma professora do “cursinho” sobre aprender traduzindo.

Tati: *“...parece que ela abriu assim minha mente né e ela disse que quando você faz isso você fica muito presa a tradução. Então, às vezes, tá conversando com a pessoa e a pessoa tá falando com você em inglês, você fica já pensando na tradução. Às vezes você até sabe... você fica pensando, pára e pensa naquilo que a pessoa tá falando e você não pode, você tem que deixar vim a vontade as palavras ou se fala em texto ... você entende o texto se você... é fica muito mais fácil ...agora se pega palavra por palavra você não vai aprender o inglês que o inglês não é ficar na tradução é você entender aquilo que a pessoa tá falando nem que você não entenda tudo mas que você entenda pelo menos o contexto”*

Os estudos em cursos livres sedimentaram a crença de que a aprendizagem de LI deve extrapolar a sala de aula e Tati começa a pesquisar em sites e desenvolver comunicação em inglês através da Internet, a traduzir músicas e checar com a tradução que aparece na Internet, procura comunicar-se com outras pessoas também pessoalmente; pessoas que ela considerava fluentes na Língua Inglesa e com a amiga que morou no exterior. Contudo, Tati não concebe a idéia de que um bom professor deve ser estrangeiro, acredita que, pelo esforço e dedicação é possível ter uma ótima aprendizagem, nunca fluente como a do nativo, pois no seu entendimento o saber inglês totalmente e ter uma fluência ótima não é

possível devido ao sotaque que vai permanecer e à cultura do outro que deve ser conhecida, entendida, sentida e vivida para que alguém se considere fluente na LI.

Tati: “...só o cursinho né, não é também tão forte pra você chegar e falar assim, igual ao um americano. **Sei que nunca, nós algumas vezes vamos falar igual a um americano, só por causa do sotaque, pela cultura que é totalmente diferente, mas deve sim buscar outros conhecimentos do inglês, assim não só pela teoria mas também há prática.** (...) ... mas aquilo lá tem uma história,tem uma origem né, então teve anos e anos,não é possível que você vai aprender assim em 5 anos, .. “

No Ensino Fundamental e Médio estudou sob uma abordagem tradicional marcada pelo ensino de gramática, tradução e interpretação de texto. O “cursinho” dava suporte às dúvidas da aula da escola regular e ensinava com atividades dinâmicas usando a L-alvo para explicar a si mesma. Tati atribui aos cursos livres o poder do ensino eficaz de LI que é revelado quando se lembra de uma atividade marcante de um professor do Ensino Fundamental

Tati: “O do segundo semestre sim talvez porque ele era professor de cursinho. Então ele tava mais...é... era mais dinâmico nas aulas dele... fazia brincadeiras. Teve vez que ele até se disfarçou né. Chegou lá na sala de aula e vestido de personagem...Não lembro agora qual era... Um personagem americano bem famoso e chegou lá e contou a história dele em Português. Só que aí nós: “Não professor! Conta em inglês para ver se a gente dá conta de entender alguma coisa né? Aí ele contava e muita coisa no começo a gente entendia. Não entendia exatamente a tradução né mas... igual comida, roupas da época ele falou. Isso não, mas o contexto sim. Tipo começo, meio e fim a gente entendeu.”

Podemos perceber pela fala de Tati que as atividades dinâmicas nas aulas regulares são frutos da experiência do professor nos cursos livres.

Tati: “...agora a outra professora não era igual (...) ...ficava mais no mundinho dela mesmo, quadro e livro, de vez em quando música, assim mais muito repetitivo.(...)...é esse mesmo professor, ele fez... eu acho que foi Quebra Nozes. Boneco Quebra Nozes e outra bailarina né bem magrinha. Aí fui convidada pra ser e algumas falas mas que agente tinha, ele só pegou as falas que a gente tinha conhecimento assim, da gramática mesmo né, dos nomes, então fez diferente da história mesmo. Porque tinha muitas palavras que a gente não conhecia. Peça em inglês com algumas pessoas da sala para outras pessoas assistirem, essas pessoas avaliaram a gente...”

Tati também valoriza os professores jovens do cursinho. Para ela, é mais fácil aprender com eles porque têm a mesma linguagem do aluno.

Tati: “...era jovem, tinha 19 anos, então ele sabia exatamente conversar com os alunos, do que eles gostavam na idade que eles tinham até palavrão assim ele trouxe pra nossa sala, em inglês pra gente poder aprender.”
“...a gente ficou bem fácil pra entender isso tudo, além de passar. E o (nome do professor) foi a causa disso porque ele era jovem. Então é... a gente achava interessante até falava: ‘Nossa (nome do professor), você é tão bonitinho, assim sabe, que novinho desse jeito sabe falar tão bem, tinha viajado para os Estados Unidos e tal...”

A marca deixada por uma professora do ensino regular parece ter consolidado em Tati a idéia de que qualquer um pode aprender bem a LI, basta se esforçar, vencer os obstáculos. Ela conta a história de uma professora que começou a aprender inglês porque tinha uma amiga americana e precisava comunicar-se com ela. Então, a professora inicia toda uma jornada de estudo para atingir seu objetivo: entrou em um “cursinho”, assistia filmes e fez faculdade. Tati comenta que ela e seus colegas pensavam que se a professora chegou onde queria, eles também podiam enfrentar esta batalha.

Outras lembranças marcantes do ensino regular foram a interdisciplinaridade e o uso de música. Achou interessante quando uma professora do Ensino Fundamental utilizou um texto sobre Monalisa, trabalhando a arte através do inglês e vice-versa. O uso de atividades com música é altamente motivador para Tati. Esta atividade desenvolvida no 2º ano do Ensino Médio a encantou. Na faculdade, é esta atividade, proposta pelo professor A1 que faz com que venha a se interessar pela aula. É uma atividade que mexe com sua imaginação e com seus sonhos de uma garota de 20 anos. Tati vestiu-se e penteou-se como a cantora que dublou demonstrando intenso entusiasmo na apresentação de forma tal que as colegas do grupo ficaram “apagadas”. Mesmo assumindo que o ensino da faculdade é um complemento à aprendizagem do “cursinho”, que os professores da graduação têm um conhecimento mais profundo da LI, que gostava do professor A1, que as aulas não eram boas por culpa da dispersão da turma e dos colegas que estavam ali apenas pelo diploma, Tati não demonstrava interesse na aula. O seu comportamento até o momento da apresentação deste trabalho com música era o de conversar com as amigas durante as explicações do professor; chegava atrasada e saía da sala o tempo todo. Nas aulas do professor A2 presta atenção e faz perguntas, mas não é possível afirmar se por interesse próprio ou porque este professor conseguiu um controle maior com a turma.

As ações que realizava para aprender quando criança perduram na idade adulta. Por exemplo, a ação de ensinar o outro para o outro aprender: dá aulas para uma sobrinha e para a mãe. Continua a buscar pessoas para conversar em inglês para fixar vocabulário e esclarecer dúvidas conversando com uma amiga que morou no exterior. Mantém também a preferência pelo “guessing”, seguido do uso do dicionário e da tradução, se houver necessidade. Aprecia o estudo em grupo, estuda revisando e realizando exercícios. Repete a pronúncia correta das palavras várias vezes e, em algumas ocasiões, aplica uma

técnica aprendida em um curso de memorização na aprendizagem de vocabulário da Língua Inglesa, criando uma história ridícula para cada grupo de palavras. Exemplifica:

Tati: “Acordei assustada hoje porque alguém jogou um shoes em minha cabeça, olhei para vê se via alguém e encontrei um homem vestindo uma skirt, fiquei dando risadas por alguns instantes quando o meu cachorro usando sunglasses correu atrás dele e puchou de seu pé suas boots. O homem desesperado começou a bater no meu cachorro com sua to...(E assim vou criando a história e rapidamente fixo em minha mente todas as palavras em inglês)”

Apesar de Tati comentar que ela tem mais facilidade para o inglês enquanto o namorado tem mais facilidade para matemática, acredita que esta facilidade está ligada ao interesse, à necessidade e à apreciação da LI por parte do aluno. Tati afirma que adora inglês, que pretende continuar estudando pós-faculdade para se tornar uma excelente profissional, que pretende estudar também Espanhol, Francês e Alemão e acredita que estudar estas outras línguas requer também dedicação. Seguindo esta idéia de que é o esforço que leva à aprendizagem e não a uma facilidade nata do ser humano, acredita que homens e mulheres aprendem de forma igual e o que dificulta a aprendizagem dos adultos são os inúmeros compromissos. Percebe o quão se tornou difícil o estudo extra classe quando começa a trabalhar (como professora de inglês para crianças) e a empolgação cede lugar a momentos de tensão pela falta de tempo de dedicar-se aos estudos diminuindo a forma e a quantidade de estratégias que fazia uso para melhorar sua aprendizagem.

Para Tati a responsabilidade da aprendizagem está nas mãos do aluno e cabe ao professor facilitar, criar condições para que o aluno atinja seus objetivos.

Tati: “O sucesso vai depender de mim” (...) “...eu acho que ele deve desenvolver em cada aluno aquilo que cada pessoa realmente deseja ser, dentro de, por exemplo, é, se eu tô fazendo inglês eu quero ser professora, mas eu quero só ser professora, então, meu professor tem que me instruir pra isso; agora se eu quero buscar outras funções eu acho que ele deveria também me auxiliar e, em outros campos, me mostrar outras coisas, mas, às vezes, tem que partir do aluno. Acho que não vale só o professor adquirir sucesso, , dentro da sala de aula. Acho que o aluno também tem que adquirir sucesso dentro da sala de aula e mostrar pro professor que você vai ser uma grande pessoa. Acho que tem que ser isso. (...) “...cada pessoa é diferente e consigo carrega uma dificuldade também totalmente diferente.”

3.4.1.6-. PARIS

Paris iniciou seus estudos em língua inglesa no segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola particular no Distrito Federal. A partir do sétimo ano, estudou

em escola pública também no DF. Do sétimo ao nono ano, o estudo de inglês era de responsabilidade do CIL⁶³. Após este período, fica submetido a uma abordagem tradicional no Ensino Médio. Ele acredita que é um aluno fraco e que têm dificuldades na aprendizagem de língua inglesa desde as séries iniciais. Contudo, percebemos que essa dificuldade de aprendizagem está ligada às atividades de ouvir e falar e que o fato de se auto-conceituar como aluno fraco é um escudo para que possa sanar suas dúvidas sem sentir-se envergonhado. Ao ser questionado sobre como estuda para as provas, comenta que não leva dúvida para casa.

Paris: “... *Porque eu perguntei, eu gosto de participar, entendeu? E eu, eu já me aproveito dessa condição de, tipo assim, eu, eu me coloco como o pior da turma, entendeu? Como aquele cara assim que não sabe nada, já pra eu não, já pras pessoas não: “nossa, o cara não sabe isso!...(risos). Entendeu?...”*”

Esta máscara da qual Paris faz uso justifica-se pela sua crença de que um bom aprendiz é aquele que

Paris: “... *absorve o que o professor tem... pra, pra passar e, e o que ele não absorver, ele tem que ter aquele, aquela gana né, aquele, aquela vontade de, de querer saber, não engolir as coisas, entendeu? De querer saber porque, né, eh...sempre questionar. Acho que o, acho que, no aprendizado em, em uma forma geral, acho que o questionador se sobressai.” [...] “...por mais que a sabedoria venha no silêncio, né, de quem ouve mais e tal,mas, nesse caso, de, acho que a participação vale muito, né, eh...Se você não questiona, complica, né,e você, não aprende”*”

Durante as observações das aulas percebemos que Paris realmente tem dificuldade com a audição e a fala e facilidade com as atividades relacionadas à leitura e à produção escrita. Ele se orgulha desta facilidade:

Paris: “...*em geral, sei como redigir em inglês, até me sinto à vontade para fazê-lo, o embaraço vem com a ordem das palavras com adjetivo e substantivo, que desde as primeiras séries de estudo sabia que o adjetivo vem antes e na hora de escrever penso em português e não sei se há exceção nesta regra” [...] “Na forma escrita as dificuldades são minimizadas, porque tenho tempo de pensar e **comparar com exemplos**”*”

Essa capacidade de analisar e fazer uso de modelos de estrutura da LI é comentada por Paris em vários momentos. Nas leituras, utiliza-se do “*guessing*”, como a primeira opção para entender uma palavra nova. A segunda opção alterna-se com “perguntar ao professor”, “ao colega” e “fazer uso do dicionário”. A utilização de uma estratégia que não está associada diretamente ao uso da LM mostra sua condição de abstração que poderia

⁶³ SANTOS, M. (2006) esclarece que “Os CILs atuam em regime de tributação, isto é, os alunos não têm o componente curricular LEM – Língua Estrangeira Moderna – em sua escola de origem, e vêm para os CILs no turno contrário ao de sua aula para estudar uma das três línguas oferecidas, com o dobro da carga horária e uma proposta de aprofundamento do conteúdo. (Orientação Pedagógica CILs)”.

permitir-lhe o uso de estratégias outras que o conduzissem a uma confiança maior nas suas habilidades orais.

Ao ser questionado sobre as ações que realizava diante de um não entendimento de uma palavra durante a conversação, ele responde:

Paris: *“Aí eu travava!... Aí eu travava... Aí eu já, vamos dizer assim, eu já jogava a toalha e falava: “Não entendi” (risos). Não conheço essa palavra ...”*[...] *“Isso! (falava em português) Tipo me...me entregava...e... tem outra... e tem uma coisa: eu tenho uma, eu tenho uma dificuldade enorme é, de... de aulas assim né, porque se a pessoa falar muito rápido, eu não pego... por mais que seja uma coisa assim que eu esteja já, né, bem habituado a, a ouvir...”* [...] *“...então, tem que , parar um pouquinho, né, tipo, pra eu ir analisando palavra por palavra pra eu saber o que ela tá me falando.”* [...] *“Eu ouço e torno a ouvir e não entendo, e penso eu posso passar a noite tentando que não vou conseguir entender. Aí, eu desisto e copio da pessoa do lado.Eh,eh,eh!”*

Entendemos que esta forma de enfrentar a situação-problema ao ouvir a LI deve-se a sua personalidade forte e ao seu constante bom humor. Paris é uma pessoa que demonstra tratar com seriedade sua educação. De todos os participantes da pesquisa foi o que se mostrou mais atento, prestativo, curioso e com vontade realmente de contribuir. Ao ser questionado se “colava” e sobre os fatos que o marcaram na faculdade, ele esclareceu:

Paris:*“Eu sempre fui careta, sabia? Não, não sou disso não. Eu sou muito orgulhoso, entendeu?”* [...] *“...e nem gosto de dar cola, porque... eu sou bastante egoísta com o que eu sei entendeu? Na hora eu penso: “Ué, eu, estudei, porque ela não estudou? Né?”*
“...eu cito a (professora B1) porque, tipo assim, eu tinha medo de aprender, eu tinha medo...Não é que eu tinha medo, eu tinha vergonha, entendeu? E eu sou uma pessoa assim: descontraindo. Eu sou tímido, mas eu sou descontraindo, consegue entender isso? (risos)”.

Durante as observações das aulas, percebemos que Paris se dirigia à professora quase sempre em Português, mesmo em solicitações simples das quais sabia como dizer em Inglês. Em vários momentos da entrevista e no diário dialogado ele identifica seus problemas com as atividades orais e o conforto que sente ao ouvir e usar LM no enfrentamento da aprendizagem de LI.

Paris: *“Nesta aula percebi novamente que é mais fácil para eu aprender, quando tiro minhas dúvidas na língua materna. Eu pergunto e tenho a confirmação quando entendo, se não entendo, aprendo de uma vez”* [...] *“A tradução não é sempre necessária. Mas quando, no uso de todos os recursos p/ fazer compreender não há resultado, a tradução para mim é o “ponto final” das dúvidas, porque eu pessoalmente relaciono a tradução com aquilo que não entendi e isso marca para mim, justamente por não ter entendido”*

A crença que Paris tem nos benefícios que o uso da LM traz para a sua aprendizagem também está presente na sua opinião sobre o livro didático. Segundo ele *“...o material poderia ter alguns “toques” em português para pessoas como eu que sou fraco”*.

Paris parece ter se acomodado a esta crença “*enfim eu raciocino em português*”. Apesar de achar “*importante falar inglês num mundo globalizado*” e entender que nas avaliações a “*prova escrita é boa opção e apesar de ter medo das orais*” acha que “*é uma maneira de explorar mais a desenvoltura do aluno diante das questões*”. Esta forte crença no uso da LM para auxiliar a aprendizagem de LI nos parece estar ligada ao conceito que tem de si e ao pouco incentivo que recebeu dos professores de falar em inglês, desde a sua iniciação ao estudo da LI na jornada escolar. Apesar da grande disposição que tem para aprender, se considera um aluno fraco, o que nos leva a pensar que, para ele, aqueles que são “fortes”, ou seja, os que têm “dom” para a LE são capazes de entender tudo através da L-alvo.

Paris afirma que nunca houve cobrança quanto ao uso da L-alvo durante sua vida escolar. Nas séries iniciais a professora trabalhava com “*figura com...com a palavra, é, o inglês, né, que sss...é, só, só tradução, mesmo, né?*”. Nem mesmo quando freqüentava o CIL sentiu-se na obrigação de falar inglês.

Paris: “*...o que eu não gostava era o fato das professoras não, não adotassem um meio de obrigar a gente a falar em Inglês, né, e, eh... quando a gente tinha alguma coisa pra perguntar, ou responder, que se fosse feito em Inglês, e também, é, a gente não tinha o hábito de exigir Inglês né,...*”

No Ensino Médio, decorava. Para ele foi um período de retrocesso porque já tinha conhecimento do vocabulário e da gramática apresentadas “*lá na frente...como se fosse assim uma outra disciplina que não exigisse, que não, exigisse, é, o que o Inglês exige para pensar*” e se pudesse “*fazia o trabalho dele*” (do professor). Somente na faculdade com a professora B1 conseguiu ser suficientemente incentivado a falar em inglês de forma tal que o hábito se manteve com a professora B2.

Paris: “*Então, a professora(B1) sempre colocava a gente numa, numa, numa situação de, assim, entendeu? Que fizesse a gente participar, né? De falar, de, de tentar falar em Inglês... eu, eu, eu me sentia uma, uma, uma criança, né, porque, eh...as muitas vezes que saíam palavras em Inglês da minha boca, em outras oportunidades, era um, fazendo leitura, né, então, raramente eu tentava falar assim: “Ah, como foi o meu fim de semana. Eh... o que eu vou fazer na, no meu fim de semana,...*”

Com a professora B2 se encantou com a forma como a mímica o conduzia ao entendimento sem ter que traduzir palavra por palavra. Então, podemos perceber que a

facilidade que acredita ter para com a leitura e a produção escrita é fruto das oportunidades que teve com estas atividades e da conseqüente auto-confiança que lhe proporciona.

Paris: *“Não sei Glenda, olha que eu tento melhorar mas parece uma coisa muito distante de mim. Ler e escrever me deixa mais à vontade, pois se eu errar o “mico” será menor”*

Paris demonstra possuir um estilo visual de aprender. Ao estudar para as provas, lê e refaz os exercícios e relembra a situação que viveu na sala de aula. Na aprendizagem de palavras novas, escreve-as e depois as lê. Apesar do entendimento da mímica e da memorização das palavras escritas confirmarem este estilo, Paris diz apreciar muito a atividade de conversação supervisionada.

Paris: *“...vou errar, certamente como todo mundo erra. Mas com as correções eu transformo meu diálogo numa coisa que posso usar e com certeza de estar certo. Aquelas regrinhas de preposição, de colocação e uso das palavras são melhor compreendidos por mim”*

Sem perceber, Paris parece evoluir nas atividades orais ao fazer uso de algumas estratégias de aprendizagem de línguas. Por exemplo, afirma obter sucesso nas situações modelos para a sua realidade.

Paris: *“...este exercício eu achei legal, me senti bem em fazê-lo, porque eu me senti capaz. Eu me baseei numa viagem que fiz”*

Outra estratégia oral da qual faz uso é a de comunicação.

Paris: *“Se não sabia uma palavra, que queria usar, acho que não usava, acho que eu tentava substituir ela por uma outra que eu conhecesse que tivesse o mesmo valor...né...ou então mudava tudo pra dizer a mesma coisa só que de uma forma que eu já sabia.”*

Para melhorar sua habilidade auditiva, assiste a filmes em inglês sempre com legenda para fazer associações. Acredita que qualquer LE deve ser aprendida como a LM.

Paris: *“...eu acho que parte desde o princípio, de...da... da aquisição natural da língua, né, como se a gente tivesse nascido, né, e tivesse, né,...a gente aprendesse por imitação”.*

Em conseqüência, acredita que se aprende a falar inglês rapidamente ao morar no país onde a L-alvo é a língua falada pelos nativos. Exemplifica com o ex-cunhado que já fala inglês e mora no exterior há apenas seis meses.

A visão que Paris tem da LI é a de uma disciplina que deve ser tratada de forma diferente das outras e em todas as suas experiências educacionais com esta L-alvo pode presenciar aulas dinâmicas, lúdicas, com a presença constante de músicas, que manteve nele a chama acesa de motivação, mas que, ainda assim, não foi suficiente para resolver suas dificuldades com relação à habilidade oral. Considera muito importante a presença de recursos audiovisuais para uma melhor associação.

O que o incentivou a iniciar uma prática oral (mesmo que ainda pequena) foi a abordagem de ensinar das professoras que se adequaram às suas necessidades e estilo de aprendizagem, bem como a sua personalidade. Ele acredita que o professor de LI

Paris: “...não pode ser o professor da turma tal; ele tem que ser o professor da Glenda, o professor do (Paris). Então, ele tem que se adequar à, à, à pessoa do aluno, à necessidade do aluno.”.

Paris divide a responsabilidade da aprendizagem de LI entre o professor e o aluno de tal forma que a abordagem de ensinar do professor se case com a abordagem de aprender do aluno. Enfatiza o valor do elogio e da necessidade do professor fazer o aluno saber que evoluiu.

Paris: “...um depende do outro, né? O professor quanto o aprendiz”. [...] “Bom, o sucesso, acho que, a gente pode relacionar 50%...não, pode ser assim, 60%, é...da dedicação do aluno, né, mas tinha que o professor ser bom... o aluno tem que querer, se o aluno não quiser, ele não vai. E 40% se deve à versatilidade do professor.” [...] “...o professor é só o, é só o meio, né?” [...] “...a maior contribuição que um professor pode dar, é gostar do que faz” [...] “...a gente vê professores que, que fazem da profissão, um emprego, né? Não é não, aqui é o meu ganha pão, né?”

Mais que medo, percebemos que a Paris falta o hábito de falar na L-alvo e a acomodação pelo rápido entendimento através da LM justifica seus resultados positivos (nota máxima no teste escrito) nas atividades escritas e dificuldade nas orais. Como ele mesmo afirma, quer falar com fluência, mas isto não é prioridade. É capaz de identificar seus problemas e considera que “a solução está em treinamento” para quem precisa de ajuda.

Paris: “Depend on me to improve my study of English Language, but I need method to remember for ever. That’s my problem”

3.4.1.7-. LENA

Lena iniciou seus estudos em LI no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal há mais de 25 (vinte e cinco) anos atrás. O Ensino Médio foi feito no Objetivo, escola particular no DF que tem como filosofia a preparação de alunos para o vestibular. Recentemente, cursou dois anos e meio de inglês no CIL. Foi reprovada e, desestimulada ao estudar novamente o mesmo conteúdo, no mesmo livro, desistiu e iniciou, também no CIL, o curso de Espanhol. Quando entrou na faculdade estava no último ano de Espanhol. Lena afirma que quer muito falar fluentemente a Língua Inglesa, mas confessa que tem dificuldade nas atividades orais e sente-se insegura nos momentos de conversação. Através da observação da sala de aula, pudemos confirmar que Lena realmente tem dificuldade ao expressar-se oralmente e, em um grau menor, nas suas produções escritas. Contudo, Lena é uma pessoa movida a desafios, impostos por ela ou por outrem. Sua conduta madura e honesta diante do estudo provavelmente vai moldar sua competência lingüística e, principalmente, profissional como professora de LI.

Lena enfrentou situações adversas durante toda sua aprendizagem de LI. Quando iniciou seus estudos no EF, a única motivação era a empolgação e curiosidade de adolescente por músicas. Gostava de traduzi-las. Não se lembra muito desta época. Apenas se recordou que *“era uma escola que estava começando e não tinha nem carteira. A gente sentava no chão e os professores eram poucos. Então era assim: colocava uma música, dava um texto, a gente ia traduzindo...”*

No EM Lena tira as primeiras notas baixas, exatamente em LI. *“O professor falava que todo mundo tinha inglês”*, ou seja, todos os alunos, com exceção de Lena, estavam freqüentando um curso livre e os professores davam aula de acordo com o conhecimento da turma, que Lena não tinha. As turmas eram enormes, por exemplo, o 3º ano era composto por 100 (cem) alunos. Os professores davam textos longos que eram lidos por eles e pelos alunos. *“As palavras difíceis”* eram explicadas através de mímica. Em seguida, havia perguntas de interpretação de texto e explicação de tópicos gramaticais desvinculados do texto. O colégio instituiu uma aula com televisão em um espaço exclusivo. Lena não se lembra como este recurso era aproveitado, mas lembra-se que ninguém gostava desta inovação.

O fato que chamou sua atenção e a motivou no Ensino Médio foram as conversas em inglês dos professores entre si. Lembra-se de um professor americano que falava em inglês com os outros.

Lena: *“Eu não sabia de nada e queria saber, queria aprender, tinha dificuldade né, mas chamava muito a atenção falar inglês. Eu acho que é legal, exatamente pra gente destravar, a gente vê que tem a possibilidade de um dia falar, né, não é só professor pra falar, a gente também se tentar vai conseguir”.*

Nesta época, estudava em casa somente se tivesse algum exercício proposto pelo professor, diferentemente dos dias atuais, onde *“os meninos ficam em cima dos livros o dia inteiro”*. De vez em quando, ligava o rádio, *“aí ouvia uma música, aí essa música, aí, pegava lá o caderno, aquela cópia e olhava, ó, nem meia hora em cima daquilo, aí, pegava e olhava, hum, (...) mas isso aí era quando eu queria, né”*.

Lena conseguiu terminar o EM graças a ajuda de uma amiga que, segundo ela, estava terminando o “cursinho”. A amiga não “dava cola” e sim esclarecia suas dúvidas. A opinião de Lena sobre “cola” retrata uma personalidade. Percebemos que nesta época já fazia uso de “guessing”.

Lena: *“Eu me apoiava muito nela, no que eu tinha dúvida, eu perguntava. Ia uma ajudando a outra, né. Foi assim que eu consegui sair. Não era colando, nunca fui uma pessoa que cola. Não. Cola é uma coisa assim, é como se fosse um roubo, né. A pessoa roubar o conhecimento da outras, mas era mesmo assim, na ajuda, me ajuda, por favor, como é que eu vou fazer esse exercício aqui se eu não sei nem ler isso. Ela me explicava, era assim. (...) Geralmente as perguntas não eram muito longas. (...) A prova era objetiva, também não é difícil, assim, qualquer alternativa que você escolha, né, se tiver um raciocínio em legal consegue fazer”*

No CIL, seus colegas eram bem mais jovens. Sua última turma era de alunos repetentes que não tinham nenhum compromisso com o estudo. Os professores eram atenciosos, falavam em inglês e em português, faziam gestos para que os alunos tentassem *“entender sem precisar olhar no dicionário”*; havia música e conversação. Lena esclarece a diferença entre conversação e o diálogo promovido na sala de aula.

Lena: *“Conversação mesmo, no CIL, só acontece no avançado. A conversação mesmo. Agora, aquele diálogo de pares, isso aí tem sim, desde o comecinho, exatamente. Acho que é pra gente destravar, né”.*

Lena gostava muito das atividades com música, mas os diálogos em pares a desagradavam tanto em inglês quanto em espanhol.

Lena: *“...quando falava assim: vamos fazer o diálogo. Ah, professora, que saco, parece que a idéia foge, né. É necessário ter, se não, não fala né. Não sei, talvez porque não se, parece uma coisa assim, superficial, e talvez, também a diferença de idade, geralmente são pessoas mais jovens que estão nas salas, né. O assunto é bem outro, né. Sou casada, tenho filhos, to pensando nos filhos, enquanto eles estão ainda curtindo namorados, outros nem namoram ainda, talvez os assuntos, né que são diferentes”.*

Os professores do CIL geralmente davam conselhos de como estudar. No início do semestre, havia uma palestra, e os professores explicavam aos alunos que era necessário um estudo diário de duas horas. Lena estudava talvez mais que isso. Ela fazia o curso pela manhã e estudava em casa à tarde. Quando estudava para as provas escritas, lia, tentava entender, buscava palavra por palavra que não conhecia, fazia uso do dicionário, escutava as fitas de todas as lições, dialogava em inglês com o marido que também estudava LI.

Para as avaliações orais, Lena ficava tensa e treinava por várias horas.

Lena: *“...e o dia da prova oral então, pô! Ferrou! (risos). Ai sim, ficava horas falando, no quintal dentro de casa pra ver se desingrenava lá na hora, se destravava”.*

Às vezes, a própria dificuldade com a habilidade oral se convertia em desafio e Lena aguçava sua criatividade de forma a encontrar uma estratégia de aprendizagem de línguas eficaz para ela.

Lena: *“Ah, uma coisa legal que eu lembrei agora. Eu peguei uma notícia, né, gravei a notícia, eu falando, aí escutei. Ah, não tá feita não. Tá leal. Gravei de novo, então eu gravei uma notícia, eu acho de cinco linhas, eu gravei ela umas dez vezes pra eu achar que tava bom, assim...Ah, agora tá legal. Ai eu entreguei pro professor, ele achou um monte de defeitos. Eu acho essa parte... eu também falava lá na (faculdade). Gente, a gente podia fazer isso, porque você escutar é diferente de você falar e você escutar você falando é diferente de você falar assim igual eu to falando aqui. Eu escuto a minha voz de um jeito, a minha pronúncia é de um jeito quando eu escuto até mesmo o português. Você vê que, às vezes, uma palavra não tá concordando com a outra. Isso tudo se você gravar, você fala automático. Se você gravar, você vê onde tá o erro e vai buscando corrigir.”*

A decisão de estudar no CIL foi para aproveitar o tempo ocioso e não teve influência de seus familiares, apesar de todos, esposo, filhos, irmãos e sobrinhos estudarem ou terem estudado inglês ou espanhol em cursos livres. No entanto, mesmo tendo, por toda sua vida, desejado cursar Odontologia, seu ingresso na faculdade de Letras, é uma resposta a provocação de seu filho.

Lena: *“Eu tive uma briga com meu filho.(...) Ele ia pra universidade, matava aulas mais do que ia. (...) Ai, eu peguei brigando com ele, chamei a atenção dele, disse que ele não ia ser nada, porque não queria saber de estudar, e tal e tal...Ai ele disse que eu também não era nada, porque eu também não tinha curso superior. Ai, aquilo, olha, me feriu profundamente.Ai eu falei: pois eu vou fazer o curso e vou te dizer uma coisa: vou passar”.(...) Fui pra igreja.Eu queria tanto, Glenda. Eu queria tanto passar pra mostrar pro meu filho...(...). Eu preciso de mostrar pra mim e pra todo mundo que eu posso, que eu dou conta, que eu não sou inútil, que eu não to dentro de casa só esquentando o sofá...”*

Quando Lena ingressou na faculdade não quis fazer a prova de nivelamento porque não achava que os seus conhecimentos em LI fossem “*essa coisa toda*” e ela queria aprender o básico. No ano que esta pesquisa teve início alguns alunos quiseram ficar na turma de Lena, a mais fraca. Argumentavam que preferiam estar em um nível mais fraco e ter aulas do que estar em um nível mais avançado e não aprender nada de novo, pois a professora da turma dos mais avançados não tinha compromisso profissional: “*enrolava*”. Lena se incomodou com a presença de alunos de um nível mais avançado. Reclamou na direção que a sua turma estava imensa e segredou na entrevista que B1 fazia perguntas direcionadas para os alunos mais avançados.

Lena: *“Pô! Muitas vezes ela pulou eu e a (nome da colega) como se a gente não existisse na sala pra perguntar pros outros”*

Estas observações não são de todo improcedentes. Houve atividades orais que B1 poderia ter provocado maior participação dos alunos mais fracos. Lena reclama também de faltas de B1 e acrescenta que “*as aulas não progrediram porque os alunos não querem nada, não tem essa vontade de aprender*” e nossas filmagens contribuíram para uma seqüência nas aulas, “*ter a conversação, tudo certinho*”. Contudo, Lena enfatiza a evolução das aulas com B1 e B2.

Lena: *“(B1), neste último ano, ela colocou bastante coisa legal, colocou jogo, teve uns dias que levou música, teve dias que a gente só conversou né, então achei bom. Perguntavam da vida da gente, pra gente contar em inglês, da família, tudo isso é legal.” (...) “...porque ela tinha levado, sempre levava coisas assim que despertava né o interesse pelo menos isso com exceção das vezes em que não teve aula (risos) sempre tinha coisas novas. Se tivesse acontecido isso desde o primeiro ano né, eu acho que a gente estaria bem...”*

Percebemos que, a partir das aulas de B1, Lena passa a apreciar os diálogos em pares, pois a professora oportuniza discussão em torno de tópicos relacionados com a realidade dos alunos. Em atividades de “*pair work*”, na aula de B2, comenta:

Lena: “Não senti dificuldade, até fiquei surpresa pois falei um pouco em inglês, coisa inédita. Ah! No 1º exercício “conversation” também li o diálogo, achei fantástico, porque pelo mesmo aos meus ouvidos acho minha pronúncia boa, não sei aos ouvidos dos outros, precisaríamos neste caso de gravar nossas falas e depois escutá-las para ver onde erramos”. (...) “Hoje na aula gostei de tudo, estava feliz, a vontade mas achei melhor “Pair Work” porque parece que estou começando a me soltar, a professora permite e eu tenho me sentido tranqüila para tal”.

A experiência anterior positiva com a estratégia de aprendizagem de língua “gravar a própria fala” sustenta a sua crença de que ouvindo a si mesmo, é possível se auto-corriger e facilitar a correção do professor. No entanto, por si só não realiza esta estratégia. Apesar de acreditar que para melhor aprender é preciso “*estudar mesmo*”, ouvir, falar, buscar as notícias, ler revistas, assistir filmes, ou seja, “*estudar todos os dias, ter contato com a língua*”. Lena tem levado o curso “um pouco com a barriga”.

Lena: “Lá na faculdade, na realidade, levei um pouco com a barriga. (...) ...não tá exigindo essa coisa toda. Deu o texto, eu dou uma estudada. Bem mesmo, não escutei fita nenhuma, não tem a fita, nem o CD, não dei muita importância. Ficou assim, uma coisa meio jogada. A gente, né, então, o que eu aprendi, aprendi ali na sala, de vez em quando estudava aqui no serviço, mais não era assim tão rigorosa, igual eu fui no cursinho, né, assim, não sei se porque eu achei que já sabia do cursinho e que não precisava de buscar, ou se mesmo pela própria universidade que quis deixar a gente jogado de qualquer jeito, não ter a consciência de que tinha que ir atrás, né, então”.

Outra estratégia da qual Lena faz uso contrariando a sua crença é a “tradução”.

Lena: “Penso que tradução não é legal, sei que na maioria das vezes o aluno busca a tradução mas acredito que essa atitude atrapalha pensar na língua que se aprende”

Na primeira aula de LI, ao ser solicitada para redigir um texto, em sala de aula, de vinte linhas sobre o curso e ofertar sugestões, experimentou um “*bloqueio*”, “*um branco total*” e resolveu fazer o texto em casa. Lena atribuiu a causa do fato às férias, tempo que ficou sem contato com LI. Para redigir o texto em inglês, Lena primeiramente o fez em LM, e, em seguida, traduziu-o para inglês com o auxílio de um dicionário. O resultado foi um texto em inglês com a estrutura de um texto em português. Não foram usados auxiliares do tempo presente e há ausência de preposições; Utilizou palavras cujo significado não se encaixa no contexto e o “s” indicativo de plural em palavras da Língua Portuguesa que não são usados nas palavras traduzidas para a Língua Inglesa. As EALs que acredita não serem eficazes na aprendizagem de uma LE realmente não o foram para ela, contudo Lena não percebeu. Entretanto, há momentos em que Lena tenta agir de acordo com sua crença.

Lena: *“Também em um ponto da aula, não me recordo em qual, a (colega) traduziu alguma palavra e pedi a ela, acho que ordenei a ela, “Don’t translate” e ela me pediu desculpas. Quero aprender a pensar em inglês!”*

No “*listening*” tem uma dificuldade “*horrrível*”. Acha que precisaria ouvir quatro ou cinco vezes. Lena geralmente consegue realizar a atividade com a ajuda dos colegas. Em uma destas situações, comentou que não entendeu nada na primeira vez que B2 colocou a fita. Mas na segunda vez, concentrou-se, buscou palavras-chave, prestou atenção na estrutura da frase, se afirmativa ou negativa, e conseguiu entender e acertar as questões propostas no exercício. *“Oba! Estou melhorando”*

Muitas vezes ocorre que Lena não consegue realizar exercícios com foco na gramática ou de revisão e, no momento que a professora está corrigindo, entende tudo perfeitamente.

Lena: *“No início da aula falei para (nome real de B2) – Teacher, I made eveything but when alone I don’t know – e ela não entendeu como pode isso acontecer, eu acho que é insegurança”.*

Parece que esta dificuldade reside muito mais na insegurança, em não acreditar na própria capacidade que na falta de domínio do conteúdo. Este parece ser o motivo que a leva a realizar várias atividades com colegas, mais especificamente com uma colega que é sua amiga pessoal.

Lena: *“Muito bom! Minha parceira claro foi a (colega-amiga), ela me dá segurança, uma ou outra palavra que não sabia pedi a ela mesma a ajuda. Muito tranquilo.*

Essa insegurança aparece também quando recorre ao espanhol para se comunicar em inglês porque nem sempre a palavra usada em espanhol é por ela desconhecida em inglês. Sobre esta estratégia ela afirma:

Lena: *“Quando (B3) (que também é professora de espanhol) veio a sala e eu a auxiliei em espanhol foi porque não recordava a palavra em inglês e o espanhol é mais fácil para mim porque além de já ter concluído meu curso de espanhol, sinto mais facilidade por ter uma proximidade maior com o português, e o hábito de ouvir e conversar um poquito em casa”.*

Quando Lena estuda para prova na faculdade ela relê a lição, faz exercícios e pesquisa a “*gramática vermelha*” (de Raymond Murphy), e traduz automaticamente tudo que faz. Se tem dúvidas, além dos colegas também pergunta a professora. Depois de ler a classificação das EALs de Oxford, afirma que faz associações das informações novas com os

conceitos já existentes na memória, repete palavras ou estruturas, associa-as a sons semelhantes na língua materna, traduz e faz comparações de estruturas entre a L-alvo e a LM. Utiliza-se de pistas lingüísticas e outras pistas. Às vezes, ao acordar, faz montagens na cabeça, em voz alta ou silenciosamente, de idéias em inglês ou em espanhol e percebe que já sabe alguma coisa e essa sensação é um incentivo para buscar mais.

Lena acha que tem facilidade para línguas. Ela acredita que existem pessoas que tem facilidade e afinidade com uma ou outra língua e que o fato de terem uma boa aprendizagem na área de exatas não interfere nesta afinidade para com as línguas. Também acredita que homens e mulheres e aprendizes de idades diversas aprendem da mesma forma, o que interfere na aprendizagem de cada um são os problemas na vida, as responsabilidades assumidas, o financeiro, o emocional.

Lena compreende a aprendizagem como uma divisão de responsabilidade entre alunos e professores e considera que na faculdade essa responsabilidade não é integralmente assumida por ambas as partes.

Lena: “Lá na minha sala eu sinto assim que a grande maioria, hum, só quer o canudo mesmo. (...) Às vezes, chego em casa e reclamo e meu marido fala: “toda faculdade é assim, seja ela particular ou pública, em todo lugar que você for vai ser assim porque é a cabeça da pessoa que tem que mudar, né?” (...) “...eu fico indignada, que é assim, você pega a nossa nota do último bimestre, tudo 10, né. Eu não acho que a gente... não merecia aquele 10, todo mundo tirou 10. Tem gente na nossa sala que não tem nem a pronúncia, que fala assim: / Aime rére/ (I’m here), entendeu?”

“Acho que o professor, ele é, ele não é assim o principal, mas ele é quase o principal pra incentivar esse aluno porque se ele traz coisas boas, tá sempre orientando, com certeza esse aluno vai tá com vontade de aprender essa língua, querer mais, então eu acho que se o professor leva coisas novas sempre ele vai estar ajudando bem esse aluno”

3.4.1.8-. LENY

Antes do curso de Letras, Leny teve contato com a Língua Inglesa apenas por dois anos quando iniciou seus estudos no Ensino Médio em uma escola pública em uma cidade do interior de Minas Gerais. Ficou maravilhada com este primeiro contato e achou que tinha facilidade para aprender LI. Acreditamos que esta facilidade estava ligada à abordagem de ensinar da professora sempre alegre e divertida do EM que, apesar de trabalhar vocabulário (nome de verduras e numerais) e estruturas gramaticais (verbo *to be*) descontextualizadas,

fazia uso de cartazes, fichas e jogos em atividades orais e escritas que davam a suas aulas o dinamismo que encantou Leny. Contudo, percebemos, durante as filmagens, uma Leny tímida, pouco participativa, cujas respostas orais indicavam dificuldade de se expressar em LI. Ela mesma atesta por várias vezes a sua dificuldade com as atividades orais e o medo de falar e ser ridicularizada.

Leny: *“...eu tenho muita dificuldade, né... dificuldade de ouvir, entendeu? E compreender...Entendeu? **Eu ouço, mas até que eu faço a... a... a...como se diz, junto tudo, entendeu, pra compreender o texto, já foi... não sei se é porque, ainda no meu primitivo...eu não tenho memorizado, entendeu, todos o... o... o... um dicionário, entendeu, da Língua Estrangeira. **Eu ainda não tenho esse, como se diz, uma memória aí que aparece né, é algumas palavras eu já tem memorizado, já conheço, entendeu, então,assim, o ouvir pra você ler é diferente. Eu leio, eu compreendo... **Eu não tenho muita dificuldade de falar também não. E, e assim, até quando eu vejo um texto, eu gosto de falar que eu não conheço... Você pega no geral, eu compreendo, entendeu? Mas, eu não consigo assim, bater o olho e já compreender não. Claro, sabe, demora um pouco! E... mas o ouvir já assim demora”*******

“...a única coisa que a gente ainda, e eu ainda fico tímida porque, sempre tem alguns que fazem mais e a gente sempre fica com medo de responder, de errar e, e, às vezes, entendeu, a pessoa fica falando, e tal... e tudo isso... então assim, a gente, eu tenho medo de não saber... inclusive eu, eu graças a Deus fico lá no... (risos) fico lá no meu canto, quase não respondo... só quando assim, quando é exercício, né, tem a participação e ... Mas geralmente as brincadeiras que têm, as dinâmicas que ela faz, eu quase nunca respondo”

Leny iniciou o curso de Letras na própria cidade onde terminou o Ensino Médio, em uma filial da faculdade pública onde atualmente estuda. Com uma visão positiva, ela afirma que não sentia dificuldade neste período, e destaca as atividades propostas pela professora que considera responsáveis pela sua facilidade na aprendizagem de LI naquele ano. Realizava pesquisa sobre estrutura gramatical e as apresentava em forma de seminário; participava do festival de música e poesia; era avaliada com provas que permitiam consulta ao dicionário, exercitava a audição no laboratório com fone de ouvido.

Leny: *“...assim, a **professora, ela usava uns métodos... eu achava bom... Não sei se é porque também a gente corria atrás, e ela mandava assim, por exemplo se ela passasse sobre, sobre o verbo, né, um verbo no futuro ou sobre um advérbio, por exemplo, **ela manda você fazer assim oh: Pesquisa! Você pesquisa,depois tinha um seminário, né, na sala de aula. Ela ia fazendo perguntas e você explicava, o quê que você entendeu, o que que você... aí, cada um falava. (...) Então, se você precisasse, você buscava, né, por livros, falava sobre aquilo ali, entendeu? Em que, qual que usava, em que situação usava, então, eu aprendi mais,eu memorizava entendeu? Memorizava muito.”*****

*“...**também tinha festival de música, de tudo assim, fazendo com que o aluno, é, trabalhasse mais, se eu quisesse...tinha pontuação, entendeu? No festival de música, de poesia,entendeu? Sabia mais inglês, né, para preparar. E os outros participavam como palco de...vivo, entendeu? Quer dizer, fazia mímica, ou então tinha a música e tinha a dança, entendeu? Aí os outros participavam como dançantes...***

*“...as provas ela fazia, é, numa figura... por exemplo:a figura! Aí, aquela figura era dentro daquele, dentro do texto que ela passou pra gente estudar, e tal... então, só que era pra você relatar uma... um acontecimento daquela história ali com suas palavras...Só que podia usar dicionário, né? Aí você relatava.(...) Então, dentro daquilo ali, você usar...**Então, ela tava basicamente, ela tava vendo, é, o que a gente tinha aprendido.(...) ...eu conseguia relatar muita coisa...daí eu consegui escrever muito mesmo...não achava difícil...”***

*“...a gente **conseguia entender o laboratório, que eu achava muito bom porque a gente ouvia, né, com , com o fone na cabine, então assim era, é , parece que é melhor: você não tinha barulho, entendeu?”** (...) “ouvindo e...fazendo exercício... isso!”*

Há ainda outros aspectos relevantes para Leny nesta época: a professora que não falava tudo em inglês, os colegas que estavam no mesmo nível que ela e o excelente relacionamento que com eles mantinha, e os estudos que eram sempre em grupo ou com um amigo. As dificuldades de aprendizagem em LI atestadas por Leny surgem ao transferir-se para a atual faculdade. A sua segurança é abalada pela falta de amigos para estudar em grupo, pela abordagem de ensino/aprendizagem diferente da que estava acostumada – a professora faz uso somente da L-alvo em sala de aula e não incentiva o uso do dicionário -, e dos colegas com diferentes níveis de conhecimento lingüístico e fluência. É interessante observar que o volume do livro adotado no 2º ano nesta faculdade já tinha sido todo estudado por Leny na outra filial no 1º ano e mesmo assim ela sentiu dificuldade de acompanhar o conteúdo.

No 3º ano, quando esta pesquisa se inicia, Leny diz que começa a gostar das aulas, que a professora B1 faz com que todos os alunos participem e que sua forma de corrigir, apenas falando a forma correta, não a inibe. Contudo, ela ainda tem medo de falar.

*Leny: “...falando tudo em inglês, né, então, quer dizer, às vezes, é, o professor, talvez ele pensa que todo mundo tá compreendendo aquilo ali, e, às vezes, a gente também não tem coragem de falar: “Não, eu não compreendi isso.” Né, porque a maior parte dá gargalhada, se a gente falar isso, entendeu, mas eu fico quieta no meu canto, não falo nada, né... quer dizer, eu nem falo que eu entendi, também nem dou sinal que não entendi...fico neutra! Entendeu? Ai, uma coisa que eu não gosto é isso, porque às vezes, você, é... tipo mesmo... você gostaria de tá participando, né, de tá compreendendo, mas ali é de você mesmo, você não entender...” (. ..) ...só que acho que isso é da gente mesmo, entendeu? Cé já tem aquela coisa... que você não domina bem, você...**Qualquer coisa que você não domina bem, você não se expõe. Quando você domina, você expõe, você não tem medo de explicar, de falar, né? Então, isso é que, por não dominar mesmo.**”*

Esta dificuldade faz com que procure estudar em um curso livre. Sua postura no “cursinho” parece ser oposta a que tem na faculdade. Afirma que é bastante participativa, até o ponto de se incomodar, no primeiro semestre, da lentidão das aulas em função de uma colega que tinha dificuldade. No segundo semestre, solicita mudança de turma, faz teste para tal e passa. De acordo com a fala de Leny, neste novo grupo possui colegas que conhecem mais inglês que ela e, este fato não a incomoda, pelo contrário, funciona como um incentivo. Justifica sua perfeita adaptação no “cursinho” porque as aulas são dinâmicas, com jogos que promovem a participação do aluno, com o uso de mímica e o uso ocasional de LM que promovem a compreensão, com conversação que conduz à memorização, com a prática do “listening” e o uso de música. Enfatiza que o professor é paciente e repete até que o aluno entenda. O professor sugere que ela adquira o CD do curso e treine em casa. De todas as características acima citadas, favoráveis a sua aprendizagem, o que nos parece que teve uma

grande influência na liberdade de expressar-se que Leny sente no curso livre e não sente na faculdade é o fato de ser aluna pagante no “cursinho”.

Leny: “Ah, **eu presto atenção nas aulas**, e, também tento, é, perguntar perguntas pro professor **o que eu tenho dificuldade**, né, eu **pergunto pro professor**, entendeu? Já é **diferente da faculdade**, entendeu? Porque, **lá no cursinho**, eu sinto **mais liberdade de perguntar**, né, pro professor, de mim mesma...eu sei que **eu sinto liberdade de perguntar** e, e ...assim sem que... ser criticado, não ter medo de, entendeu? Ser criticado ou, ou até mesmo de a pessoa falar que você não sabe, tanto assim, **por que ali você tá pagando**, né, pra você aprender, então, todos estão na mesma situação, eles estão ali pra aprender, entendeu? Então, já na faculdade é diferente..

No 4º ano de faculdade, Leny está melhor adaptada. Afirma que ficou mais fácil depois que entrou para o “cursinho”. Fez amigos, principalmente uma amiga que é seu porto seguro, a quem pergunta e esclarece suas dúvidas durante a aula e fora da sala de aula na realização de exercícios e nos estudos para prova. Percebemos que participa um pouco mais nas aulas da professora B2. No entanto, ainda tem restrições em relação à turma, considera-os egoístas, não “colam” e não “dão cola”. Nas atividades em sala, principalmente nas orais, percebemos que ainda sente muita dificuldade. Segundo ela, não lhe é fácil compreender a estrutura da LI. Percebemos que o pouco vocabulário que Leny possui é um fator relevante na sua dificuldade e inibição na aprendizagem de LI. Outro fator que pode estar interferindo na sua aprendizagem de Língua Inglesa é a própria língua materna. Quando se comunica em LM, oralmente ou em produção escrita, Leny demonstra dificuldade em colocar suas idéias com clareza e tem problemas com concordância verbal e pronominal. Às vezes, ela faz uso de um vocabulário que não tem o significado que pretendia. Contudo, Leny, é professora de Libras e, segundo ela, nunca enfrentou dificuldade de aprendizagem nesta LE. Acreditamos que os problemas que enfrenta com a Língua Portuguesa não foram transferidos na aprendizagem de Libras, como parece ter ocorrido com a aprendizagem de LI, pois, como a própria Leny esclarece, não existem conectivos em Libras e as palavras têm um nível amplo de abstração que, se por um lado dificulta o entendimento do não-surdo, facilita-lhe a aprendizagem estrutural da língua.

Leny: “*A escrita deles não é como a nossa, por exemplo, é, é, o professor coloca lá uma figura pra ele formar uma frase, quando está iniciando, vamos supor, forme uma frase: tem um patinho aqui, tem uma água. Ai, como ele vai formar essa frase? O aluno surdo? Ele, ele escreve: é... “Pato nadar água, comer milho...” Então, ele quis dizer o seguinte: tem coerência, o problema é que não tem, é, os conectivos de, de, de ligação... porque eles não usam... (...) ...igual eu falo assim: Eu, eu estou em casa, né, se ele chegar aqui e perguntar, ele pergunta assim, se for pra ele escrever, ele escreve: “A (nome da participante) tá, a (nome da participante) tem, a (nome da participante) tem...casa? A (nome da participante) tem casa? Tem o quê, se fosse pra nós ler, tava faltando o verbo, né? Tem o quê, né? Mas , a (nome da participante) está em casa! Entendeu? Então, é diferente né, por exemplo, se ele for, é, se você colocar uma imagem pra ele igual ela (a professora de inglês dos surdos) usava as image, pra eles criar um texto. Ele, pra ele falar na língua dele, é riquíssimo, ele faz um texto*

riquíssimo. Mas se for passar para o papel já vai faltar muita coisa porque ele não consegue, porque, nem tudo que ele sabe, na língua dele, ele sabe escrever no Português, entendeu?”

Leny aprendeu Libras através do contato com um amigo, desenvolveu a parte oral e só depois, interessou-se em fazer um curso. Trabalhou como intérprete em turmas de Ensino Fundamental. Hoje é casada com um surdo e ministra cursos de Libras na organização religiosa da qual faz parte. Pela influência desse caminho de aprendizagem de Libras, acredita que a convivência com pessoas falantes da L-alvo é a melhor forma de aprendê-la e que cada língua é aprendida de maneira diferente; portanto, de acordo com o seu pensamento, o fato de saber Libras não facilitou a aprendizagem de LI e não vai facilitar a aprendizagem de Espanhol, que pretende realizar no futuro. Contudo, acredita que quem sabe bem a Língua Portuguesa tem facilidade na aprendizagem de outra LE. E este foi o motivo que a levou a entrar no curso de Letras, ou seja, ter um bom conhecimento da LM para melhor aprender e trabalhar com Libras. A Língua Portuguesa era usada como uma ponte entre o inglês e as Libras, quando trabalhou como intérprete.

O convite para trabalhar como intérprete de alunos surdos no Ensino Fundamental levou Leny a estudar o conteúdo de LI e a preparar as aulas junto com a professora de inglês. E, à medida que ensinava, aprendia. A partir desta experiência consolida sua opinião sobre a aprendizagem visual como a melhor forma de aprender.

Leny: “Até mesmo eu dava idéia para o professor. Porque é, o intérprete, ele tem que, quer dizer, como ele conhece o mundo do surdo, como que é a língua do surdo, então ele, ele dá idéia para o professor, porque, às vezes, o professor fica perdido, porque é uma nova metodologia de ensino, você tem que mudar, porque o aluno surdo, eles ficam junto com o ouvinte, tem que mudar a metodologia do ensino. Como que cê vai ensinar pra todos compreenderem, entendeu? Então eu dava idéia para as aulas serem mais positivas, com dinâmicas, com cartazes, entendeu, pra ajudar eles. (...) Mas se tivesse o desenho, eles iam memorizar. É assim, não foi só o surdo que ganhou, como os ouvintes (os outros alunos) também. Acharam maravilhoso, entendeu? É uma forma de mudar um pouco. Então, com isso eu aprendi muito. Aprendi muito. E aí eu, eu... e passei a gostar também da, da, de, de ser professor, da profissão, de ser professor. (Não pretendia ser professora pois no EM a professora denegria a imagem da profissão)

Leny descreve a professora de inglês do Ensino Fundamental como uma profissional preocupada com os alunos, que buscava recursos, vídeos, historinhas, cartazes e música. Passava para Leny o conteúdo que seria trabalhado e sugeria ações que Leny poderia realizar para melhor aprender a LI. Eram sugestões para: assistir filmes, ler, falar (repetir a pronúncia do vídeo), primeiramente tentar entender sem pegar o dicionário, em seguida, anotar o que não estava entendendo e só então fazer uso do dicionário. Um fato que marcou foi a realização de um coral interpretando uma música em inglês com os alunos surdos.

Apesar das sugestões, Leny mantém as mesmas estratégias de que fazia uso quando iniciou os estudos em LI: presta atenção, lê, relê e escreve as palavras (ao redigir pensa as palavras em LM), repete a pronúncia, faz uso do dicionário para as palavras que não conseguiu compreender através do “*guessing*”, forma frases para memorizar, anota explicações da professora, pergunta ao professor e aos colegas no cursinho; na faculdade, somente esclarece as dúvidas com os colegas. Ela acredita que se aprende praticando, ouvindo e falando, estudando em casa, buscando ajuda e contato constante com a língua (oral e escrita) e pesquisando, mas acima de tudo é preciso “*querer*”: “*é preciso investir em você!*”

Leny acredita que homens e mulheres aprendem de forma diferente e que o avançar da idade é um fator capaz de diminuir a aprendizagem. Ela acredita que as mulheres, em geral, “*têm mais interesse e um desejo incansável de ser melhor do que os homens, que são mais persistentes e lutam para alcançar seus objetivos, porém os homens desistem com facilidade, especialmente se for algo difícil*”. Leny afirma que “*o jovem tem uma capacidade maior de reter o ensino, porém não valoriza-o. já com a idade de 30 anos à cima já absorve menos a aprendizagem, só que valoriza e luta para superar essa dificuldade e muitas das vezes consegue e prova que é melhor do que um jovem que aprende*”. Para ela, os estudos em LI devem iniciar quando a criança começar a estudar. Sua opinião sobre pessoas que têm facilidade para aprender outra língua é controversa. No diário dialogado, em um momento, afirma que nem todos são capazes de estudar uma LE.

Leny: “*porque nem todas pessoas conseguem desenvolver a comunicação em outra língua, falo dessa forma, por experiência na Língua de Sinas, pois muitos tentam, mas não conseguem, o porque não sei, ao certo, mas acho que em algumas pessoas parecem ter uma habilidade interiorizada, já outras não tem.*”

E em outro, comenta

Leny: “*Depende de cada pessoa, independentemente se ela já sabe outra língua ou não, por exemplo eu, não tive dificuldade em aprender Libras, porém, inglês está sendo um pouco difícil. Conhecer a funcionalidade desta língua. Acho que depende do desenvolvimento lingüístico de cada um, e até mesmo interiorizar uma outra língua, alguns tem facilidade outros não.*”

Durante a entrevista afirmou que existem pessoas que possuem facilidade para aprender LE, mas que este é um dos fatores que se une a outros formando um conjunto de elementos facilitadores da aprendizagem como esforço mútuo, desejo de adquirir mais conhecimento, tempo disponível para estudar, contato constante com a LE.

Para Leny, cabe ao professor o papel de provocar e oportunizar o aluno a falar: usar figuras onde o aluno possa criar histórias; prestar atenção quando o aluno não entende, ajudar com mímica; enfim, dentro de sua abordagem encontrar meios de ajudar o aluno. Leny considera que o sucesso “*depende do aprendiz e do professor, mais do aprendiz*”. O professor deve estimular, incentivar, falar bem da profissão. Falar com entusiasmo da língua estrangeira que ensina.

Leny: “É, é claro que depende do outro que tá ensinando, depende também.... Mas, mais é da pessoa. Eu creio assim que , eu tiro por mim, que depende de mim mesma, sabe? É depende também da maneira que o professor passa pra mim, mas só que depende mais de mim,...(...) Sou eu que tenho que ver que esse conhecimento é importante pra minha vida, eu que tenho que investir... (...) Agora, de eu não ter sucesso também depende tudo de mim, porque, se eu não quero, se eu não faço, o professor, ele pode ser o melhor professor que tem, mas ele não vai conseguir nada, porque a pessoa, a própria pessoa não tem como. (...) ...quando eu comecei Libras mesmo, (...) investi ne mim mesmo com o pouco que eu ganhava. Eu fui atrás aonde tinha, porque na minha cidade não tinha, ninguém sabia, então eu queria conhecer a estrutura, saber como era essa língua.(...) Fui para Goiânia, comprei apostilha, comprei fita de vídeo, eu, tentei investir ne mim, entendeu? (...) (Ninguém rouba, né? Então, as outras coisas, se você investe num carro mais confortável, né, numa casa, entendeu, mas o conhecimento cê vai investir numa coisa pra você que ninguém toma”

3.4.1.9-. SERENA

O primeiro contato de Serena com a LI ocorreu quando estava no 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Teve a mesma professora no 8º e 9º anos. Gostou da matéria e da professora que influenciaram sua decisão de iniciar um curso de inglês no CIL paralelo ao estudo no Ensino Médio, realizado também em escola pública. Quando já estava no avançado, no CIL, começou a trabalhar e interrompeu seus estudos de LI. A decisão de Serena de ingressar no curso de Letras, que oportuniza o estudo de português e inglês, funciona como um trampolim para o curso de Jornalismo, seu “*sonho distante*”. No entanto, as condições de ensino na faculdade fazem com que comece a detestar o inglês.

Serena é uma pessoa muito exigente consigo e com os outros. Ela tanto cobra de si ações que conduzam a uma ótima aprendizagem como cobra das outras pessoas. Ela é honesta com o seu estudo e com a profissão que por ventura for exercer. A sua frustração em relação aos estudos na faculdade aparece no questionário aberto, durante toda a entrevista e no diário dialogado. Quando perguntamos se pretende ser professora de inglês, ela afirma que

Serena: *“Enquanto eu não fizer um curso assim, que eu acho que me dê um respaldo, uma capacidade que eu fale assim...Eu vou dar aula de inglês, eu não...porque eu acho que não seria...é, eu taria enganando os meus alunos e eu não gosto de enganar ninguém (risos). Se eu não sei, eu vou ficar ali fazendo só pra ganhar dinheiro, eu acho que não vale a pena.Tem um monte de professores que são assim de inglês...Iguar, eu tive uma professora de contrato. Cara, você via que a mulher não sabia nada, mas ela tava ali...(..). Eu acho que a educação é uma coisa muito séria e hoje em dia virou comércio. A pessoa faz...igual meu primo. Ele fez administração e dá aulas de Matemática porque aprendeu Matemática lá direto, porque estudou, mas não é uma coisa que ele gosta. Ele queria estar trabalhando na área dele. (...) Você vê muito disso hoje. Muitos professores assim né, como se fosse um bico, vai dar aula como se fosse preencher uma lacuna, e eu acho que educação não é pra esse lado, é uma coisa séria (risos). Acho que é por isso que o país está na situação que tá, né. Não só falando de inglês...mas falando de qualquer outra matéria...”*

As aulas no EF e no EM se realizaram sob uma abordagem tradicional. No EF, gostava do vocabulário e fazia uso de dicionário nas traduções e exercícios propostos em sala. Lembra que o conteúdo abrangia o verbo *“to be”*, cores, Presente Contínuo, os verbos no passado e perguntas do tipo: como ir ao banheiro, pedir permissão para beber água, etc. Lembra-se que a quebra da rotina aconteceu por duas vezes apenas: quando a professora apresentou uma música no quadro, *“foi apenas uma musiquinha”* e um poema pelo Dia dos Namorados, do qual se lembra somente do primeiro verso: *“Violets are blue”*.

Nesta época, Serena estudava através de apostilas elaboradas pela professora e pelas anotações no caderno fazendo uso de estratégias de aprendizagem de línguas que a acompanharão no EM, no CIL e na faculdade.

- anotava a pronúncia das palavras com base na fala da professora;
- lia os exercícios, copiava-os várias vezes, fechava os olhos, respondia os exercícios e conferia com os já respondidos no caderno.

No Ensino Médio, estudou com três professores todo o conteúdo de um único livro adotado para os três anos. Serena fazia uso do dicionário, mas não gostava da tradução sempre presente nas aulas. Ficava satisfeita quando o professor lia sem traduzir, e compreendia que a facilidade do seu entendimento das aulas no EM era resultado da aprendizagem através do CIL. No entanto percebia que além dela apenas 2 ou 3 colegas conseguiam acompanhar.

Os professores realizavam atividades com música, geralmente de preenchimento de lacunas. Mas Serena observou que a maioria dos colegas não conseguia resolver a atividade e mesmo para ela era difícil, pois assume que *“não pega muito bem as palavras”*.

Serena acredita que a utilização de música nas aulas de LI é interessante porque *“pode-se ver o uso da linguagem coloquial”*. Ela gosta muito de música e pensa em trabalhar, no estágio, *“a gramática em cima de música”* para chamar a atenção dos alunos adolescentes utilizando o estilo que lhes agrada, *“se não for os alienados do rock’n rol”*, para não ficar só no verbo *“to be”* e mudar a realidade que conheceu como aluna: *“Eu não gosto de inglês. Quase todo mundo fala isso, no EM. Acaba passando, ali, o aluno não aprende mesmo e fica por isso; aí ele só fala o verbo “to be”. Não sabe nem o que é o verbo “to be” e fala que aprendeu”*.

Apesar de afirmar que não gosta da tradução a que foi submetida no EF e no EM, esta é uma estratégia de aprendizagem de língua da qual Serena se utiliza nas atividades na faculdade. Ela comenta que, quando está redigindo, pensa a frase em português e simultaneamente traduz para o inglês. Para entender, ela afirma que frequentemente traduz tudo, mesmo que já tenha entendido sem precisar voltar à língua materna. Ela acredita que *“o uso da tradução nos estágios iniciais é relevante”*.

Durante as observações da sala de aula percebemos que Serena se expressa sempre em inglês nas atividades de prática oral, ao esclarecer dúvidas com a professora e até com colegas. Ela afirma que não se sente segura falando em inglês. É possível que seu estilo introspectivo e sua severa exigência para consigo, aliados a sua visão pessimista do curso contribuam para sua insegurança em relação à produção oral. Para ela, o sucesso é *“saber falar aquela língua”*. No conceito que faz de sua aprendizagem afirma que não é capaz de *“falar muita coisa”* suficiente para viajar para os EUA. Só sabe que não passaria fome e sede.

Serena: *“Quero falar porque sairei daqui (nome da instituição) licenciada p/ dar aulas de inglês e me acho fraca de vocabulário”*

“Eu sou obrigada a aprender Glenda. Eu vou receber uma licença em inglês e eles perguntam o que você sabe de inglês. Eu vou falar nada?! Isso é uma vergonha! Eu tenho que correr atrás, correr atrás é uma expressão errada, mas eu tenho que ir em frente, procurar aprender. Eu sou obrigada a saber o mínimo em inglês pelo menos. Eles vão me cobrar isso, com certeza, em algum lugar, eu vou cobrar de mim”.

Serena demonstrou várias vezes preocupação com o micro ensino e o estágio porque devem ser realizados totalmente em inglês e não se sentia capaz de atuar com perfeição. Após a realização do micro ensino confirma que ficou nervosa, tensa, que *“tremeu nas bases”*. No ensaio do micro ensino com B3, acha que foi um *“fracasso”*. Cometeu erros,

mas aprendeu com eles ao aceitar de forma positiva os comentários de B3: “(nome real de B3) *foi um amor. Disse que eu só precisava ficar atenta ao tempo (foi 30 min.) e aos auxiliares*”.

Presenciamos seu ensaio de micro ensino e Serena abordou o conteúdo de forma bastante interessante. No micro ensino que valia nota considera que foi bem melhor.

Serena: “*Mudei tudo que havia feito no primeiro. Acho que foi mais criativa e menos “medrosa”. Valeu a pena passar por esta experiência. Sou muito chata p/ aceitar elogios, pois sempre encontro um defeito em minha postura mas desta vez, acredito que realmente fui “very good!”. Consegui falar 16 minutos usando a língua inglesa sem erros*”.

Não são freqüentes estes momentos de satisfação consigo, com os professores e com a proposta da faculdade. Percebemos que quando Serena se oportuniza de enfrentar os seus medos e compartilha suas angústias com outros ela é capaz de lidar melhor com sua insegurança na produção oral. Serena compartilha de poucas amizades na faculdade. Um desabafo com sua amiga inseparável April e com outro colega consegue mudar seu semblante sério e preocupado.

Serena: “*Eu fiquei feliz na aula de ontem porque eu tive coragem de falar sem medo de errar. Creio que esta guinada comportamental teve consequência na conversa que tive com (nome do colega) e (nome real de April) em sala. É claro, graças ao “meu” seminário sobre abordagem comunicativa. Mas este foi um dia feliz, diante de tantos outros, os quais me vi tensa por medo de agir oralmente, por não entender o “listening” ou a conversa dos demais*”

Serena acha que a faculdade deve promover mais “a parte de falar” já que há essa cobrança no 4º ano, no estágio, porque

Serena: “*A gente fica 3 anos embromando, fica naquela coisinha, você não fala nada, o que você aprende é muito pouco... (...) Aí você tem que correr atrás de um cursinho, pelo menos pra você ter um caminho, pra chegar no 4º ano e poder, eu vou falar aqui e vou dar conta do recado. Acho que é muito falho aqui a parte de inglês. Alguns falam que era pior, igual na (nome da Instituição A), são 60 alunos dentro da sala, por isso que eu vejo que poucas pessoas vão sair dali capazes de dar aula de inglês. Se os outros derem aulas, me desculpe a expressão, são uns cara-de-pau porque eu, se um dia der aula de inglês, vou rir da minha cara...(...)...não tenho capacidade praquilo ali e vou tá fazendo...(...)...A pessoa precisa aprender a falar, ela tem que se situar disso. É uma coisa que não foi colocada, a não ser que agora, que foi mudada a grade, não sei, possa ser mudada alguma coisa...”.*

Pela importância que Serena atribui à produção oral sugere que o curso de Letras deveria ter Fonética em inglês para que os sons pudessem ser aprendidos e a aprendizagem da língua se tornasse mais fácil. Ela ainda mantém na faculdade a ação de anotar a pronúncia como estratégia de aprendizagem de línguas. Também acredita que o uso de CDs, de tapes e vídeos pode auxiliar na aprendizagem de uma pronúncia correta.

Para Serena a eficácia na aprendizagem de LI pode ser adquirida através de estratégias de aprendizagem de línguas tais como: ler muito de tudo um pouco, assistir filmes, documentários, jornais (de preferência internacionais), ouvir músicas, enfim, procurar meios de ouvir a língua. Ela afirma que não faz uso de nenhuma destas EALs. De fato, na faculdade, assume que não estuda nada; na véspera da prova apenas “*dá uma pinceladinha*” no ônibus.

Um dos prováveis motivos para a visão pessimista de Serena em relação à faculdade pode estar ligado ao tipo de nivelamento que dividiu a turma em “*os fortinhos e os fraquinhos em Língua Inglesa*”. Fez o teste e ficou na turma mais avançada. Mas não conseguia entender o que a professora falava e pediu para ficar na turma de B1, pois, assim, estaria revisando e treinando. Para ela, este nivelamento não funciona. Seriam necessários mais professores com um menor número de alunos nos mesmos níveis, pois na turma que ela estava havia pessoas que sabiam muito, mais do que a professora; que sabiam mais ou menos e os que sabiam menos que ela; e, na outra turma a situação era mesma.

Serena elogia B1 por ter conseguido ensinar de forma a atender as necessidades, principalmente dos alunos que sabiam menos.

Serena: “ *...alunos assim, no começo do ano, não sabiam falar nada, não falavam nada, era tudo assim trancado, (...) teve até uma divergência na sala, uma discussão, por isso, por causa de um aluno com esse problema, e depois assim, eu fui vendo que, ela foi melhorando, e eu acredito que teve, né, um, né, poder da professora, ali de tentar melhorar, a situação da sala da aula dela. Eu vi que ela cresceu, eu vi que ela não falava nada...Chegar no final do ano e ela falar alguma coisinha e você ver que aquela pessoa não está respondendo com raiva, mas tá respondendo com força de vontade, porque ela quer aprender, eu acho que isso parte também um pouco do professor, de tá incentivando aquele aluno e eu vi isso acontecer*”.

Serena acredita que um Bom Aprendiz é um aluno disciplinado e que todos são capazes de aprender uma LE, depende do querer. Então, homens e mulheres não aprendem diferentemente, pois existe sempre “*aquele que estuda mais e este esforço/ estudo independe de sexo*”. Ela acredita que “*em qualquer idade o aprendizado vai depender muito do próprio aluno. Cabe somente a ele ser bem sucedido em alguma matéria específica*”; “*os que sabem mais que uma língua são simplesmente mais esforçados*”

Contudo, Serena acredita que o professor pode incentivar e mostrar o valor da aprendizagem aos alunos. Às vezes, o aluno não valoriza naquele momento, mas poderá valorizar no futuro e as palavras que não fazem efeito no momento podem fazer sentido no

futuro. Para Serena, o professor pode ajudar o aluno a se tornar um Bom Aprendiz tendo um papel mais controlador.

Serena: *“...cobrar do aluno. Não, você tem que aprender. Às vezes, você vê muito isso, que o professor não tá, assim que o professor não tá ali pra cobrar, exigir, cada um faz o que quer, assim, não é pai e mãe pra cobrar nada, mas se ele desse uma puxadinha de orelha, faz isso que é bom ... Por que eu não tive nada disso. Olha faz isso, aprende isso, estuda assim, sabe, eu acho, caramba, desse... Poxa eles são professores, eles valem alguma pois, eles tão ali pra ti ensinar, te dar pelo menos um caminho. Ai eu acho que seria bom.*”

Para Serena, se o aluno não quer nada, e o professor não cobra dele, a tendência é ir ficando cada vez menos estimulado e fracassado. É o que aconteceu com ela quando estava na turma mais avançada.

Serena: *“...se deixa ele de lado, esquece, aí essa pessoa não tem motivação. Acho que foi isso que aconteceu comigo no 2º ano da faculdade. O professor não me cobrava nada. Eu ia pra lá não entendia nada. Fui pra lá, fiquei com raiva de não tá aprendendo. Não me dediquei, não tive disciplina de ir em busca de novos conhecimentos, estagnei, não aprendi nada naquele ano. Não teve cobrança nenhuma, nem minha, nem do professor, nada!”.*

3.4.1.10-. APRIL

April teve o primeiro contato formal em LI no 1º ano do Ensino Médio em uma escola pública do Distrito Federal. Segundo ela, não estudou antes essa língua porque o inglês não era oferecido no Ensino Fundamental. Quando estava no 2º ano do EM, iniciou os estudos em LI no CIL. Suas experiências de estudo no Ensino Médio e no cursinho são bastante opostas. No primeiro, a curiosidade pela Língua Inglesa e a vontade de aprender cederam lugar a uma aversão constante às aulas; enquanto que, no segundo, o dinamismo das aulas estimulou seu interesse motivando-a a querer saber mais.

April afirma que não tem interesse de ser professora de inglês, mas gostaria muito de ser fluente na LI e vencer o medo que tem de falar. Nas aulas que observamos não percebemos que April tivesse qualquer constrangimento enquanto falava, seja com as professoras seja com os colegas, ou que cometesse erros ao expressar-se oralmente em LI. Ela demonstra que compreende toda a aula e os exercícios, sempre auxilia os colegas sentados próximos a ela quando eles têm dúvidas. O que nos pareceu é que o medo de falar está diretamente ligado ao medo da avaliação oral.

April: *“Só mesmo na questão, na prova oral, eu travo. Tem aquela coisa assim, sabe que a professora deixava a vontade pra você errar e tudo, lá eu travo, tenho medo de errar. Eu tenho dificuldade na área de falar. Eu gostava disso, mas na hora que ela tava ensinando com a turma toda, eu gostava, na hora da prova, do vamo ver, eu gelava”.*

Quando mostramos para a turma um trecho das aulas filmadas, April percebeu que, ao expressar-se em inglês, não era tão ruim quanto pensava e comentou sobre suas emoções e seus receios durante os momentos de conversação. Concordou com as sugestões de B1 que pediu para relaxar, não ficar tensa e deixar fluir os pensamentos sem se preocupar, permitir-se experienciar a conversação sem medo. Se não tivesse medo de falar poderia ter se expressado melhor.

April define as aulas que teve no EM como superficiais e enfatiza a ausência de condições favoráveis para aprender a falar inglês nesse contexto.

April: *“não eram boas, não eram... mesmo que eu não tivesse contato, era muito superficial e eu tinha vontade, sempre tive, aí de querer falar inglês. Tudo assim, dava pra perceber que dali eu não ia aprender, era muito superficial. Não ensinava. Acho que não tinha cálculo dinâmico, conversação... era uma coisa bem assim pra cumprir mesmo o currículo da escola, mas não era bem aplicado.”*

“Não dava texto, era só na parte do exercício mesmo. Ela deveria tá tirando da gramática, ela nunca tirava. Só dava por alto no quadro e exercício, explicava por alto e no livro né, no próprio livro, né!”

Percebemos no excerto acima que April considera válida a explicação da gramática, mas acha que deveria ser contextualizada. Ela retrata a forma como a professora conduzia o ensino de LI e a estratégia de aprendizagem de língua da qual fazia uso, consciente de sua ineficácia: copiava as respostas do professor.

April: *“Pegava o livro, praticamente a gente seguia a ordem dos exercícios. Não pegava, explicava um pouco da gramática, mesmo que no início, como tem o verbo “to be”, aquelas coisas. Era uma coisa mecânica. Lia o que tava pedindo, a gente até copiava as respostas do professor depois dava. Porque alguns já tinham tido contato, tinham mais facilidade, mas eu mesmo tava perdida”.*

April acredita que a professora do EM não gostava de inglês. De acordo com o seu relato na entrevista, a professora estudou inglês e viajou para os Estados Unidos. Estes fatos nos induzem a pensar que a professora, na verdade, aprecia a Língua Inglesa. O que provavelmente torna suas aulas pouco interessantes para April é que a professora não gosta da sua profissão ou que é relapsa com suas atividades profissionais e suas aulas não são preparadas com antecedência.

April: *"Sinceramente não. Era horrível! Por mais que eu tivesse vontade de aprender inglês, eu detestava. Até da primeira vez que eu matei aula... Foi justamente no 1º ano nas aulas de inglês. Não conseguia me aperfeiçoar por mais que eu tivesse interesse de aprender. Era insuportável a aula. Nada me chamava atenção, assim, aí ela faz isso pra chamar a atenção da turma...acho que nem ela gostava, apesar de saber que ela já tinha viajado né, pros EUA, e tudo. Aí ela comentava assim por alto, mas ela não demonstrava ter paixão pela língua; passar isso pra gente de maneira nenhuma."*

De todo o conteúdo desenvolvido no EM, April lembra-se apenas do verbo "to be". As dificuldades que surgiram no decorrer do Ensino Médio eram resolvidas com o auxílio de uma amiga que estudava no CIL *"há muito tempo e sabia muito inglês."*

Quando April estudava para prova, além de solicitar ajuda de amiga, fazia uso das seguintes EALs: selecionava o capítulo que a professora *"falava que ia cair, estudava por ali."* Lia as anotações das explicações do professor e os exercícios já realizados: não os refazia, apenas os *"lia e tentava entender porque era daquele jeito."* April também *"fazia esqueminhas"* tanto das explicações da professora, quanto da amiga. A amiga auxiliava principalmente nas dúvidas que não eram esclarecidas pela professora.

April: *"...eu não sabia nada mesmo, sabe. Porque que aqui usa "s" no final e esse aqui não usa... Essas dúvidas a professora não esclarece. Eu perguntava pra ela, porque isso aqui tem "y" e essa aqui "ed"; tirou o "y" e essa aqui não tirou. Essas coisinhas assim."*

April decide então estudar no CIL para aprender LI. Depois de aprender sob a abordagem utilizada no CIL, atribui a sua dificuldade à maneira de ensinar do professor do ensino médio.

April: *"não tinha tido contato (com o inglês antes do Ensino Médio) e eu tava começando no outro curso (no CIL). Não dava pra ter uma base, né. E vendo lá (no CIL) como era e na sala de aula (do EM), tava errado a maneira de ensinar"*.

Acreditamos que sua decisão de estudar no CIL sofreu, primeiramente, a influência da sua não-aprendizagem de LI no Ensino Médio. Em segundo lugar, a amiga que esclarecia suas dúvidas influenciou sua decisão pelo conhecimento em LI que trazia consigo como resultado do estudo no CIL e pelos seus comentários favoráveis à abordagem que norteava o ensino neste centro de línguas.

April: *"... ficava aquela coisa, elogiando: você vai ver quando você entrar no CIL, porque lá eles enfatizam muito a escrita, você tem muito tempo é bem detalhado, então você vai poder também."*

Ela ficava dando mérito ao curso de inglês que ela fazia. Não porque ela era inteligente ou por causa da aula porque aquela aula (do Ensino Médio) realmente não dava. Todo mundo que fazia CIL tenha mais possibilidades. A maioria era do CIL, prioridade, escola pública, né. E por sinal é muito bom.”

O contato de April com a Língua Inglesa através do CIL foi motivo de deslumbramento para ela.

April:” *Ah, era bem mais dinâmica; a professora usava música, letra de música traduzida, usava brincadeira, usava figura. Cada semestre era um professor né. Não tão bom, sabe, mas a maioria era muito bom, sabe, não era aquela coisa mesmice”.*

O CIL enfatizava o contato real, no cotidiano do aluno com a LI através de atividades com música. Para April, adolescente na época, estas atividades eram bastante motivadoras.

April:” *...mas os métodos mesmos, que eram diferentes do que eu estava acostumada, a brincadeira as músicas, principalmente as músicas da época de adolescente. Assim, pegava as músicas em inglês, é você aprender mesmo. Eu gostava de aprender uma coisa que me interessava mesmo. A gente gosta e a gente tem curiosidade de saber o que ela tá falando. Então eu gostava das maneiras que eles usavam é pra nos fazer aprender inglês.”*

Na visão de April, todos os professores do CIL são competentes profissionalmente.

April:” *Eu tive a (nome da professora), que ela é maravilhosa. Ela é atenciosa, tem tato para lidar com alunos, dinâmica pra caramba. A (nome de outra professora) era engraçada. Ela usava palavras e fazia a cara, sabe, gestos, pra tudo ela usava gestos. O (nome de um professor) era muito legal também, era ... era queniano. Só que ele era, não falava o português muito bem. Só que você ou aprendia ou aprendia. Ele falava mais inglês apesar que ele entendia um pouco português mas fingia não entender, pra evitar ao máximo falar também”.*

A influencia da abordagem utilizada no CIL foi tão positiva para April que a Língua Inglesa ganha, no seu conceito, o status de conhecimento especial, diferenciado das outras disciplinas; exibível.

April:” *Aí, eu gostava mais na parte de vocabulário, eu gostava do vocabulário porque eu queria mais saber palavras e ficar exibindo em casa, né”.*

April aguça a sua curiosidade de tal forma que faz uso de uma estratégia de aprendizagem de língua de tipo metacognitiva, considerada pela maioria dos pesquisadores, como essencial na caracterização do “bom aprendiz”. April cria um caderno de aprendizagem de línguas.

April: " *Eu queria, eu tinha curiosidade de saber é ... a palavra, o significado. Tanto que até hoje eu lembro a primeira palavra, a palavra que eu mais gostei, pelo menos né ... foi guarda-chuva, umbrella. Achei lindo! Mas eu adorava palavras diferentes. Eu cheguei a fazer um caderninho como se fosse um dicionário meu. Eu anotava as palavras em ordem alfabética e o que significava*".

No CIL, a professora não incentivava o uso de dicionário e April o usava ocasionalmente. Continuou a usar as mesmas estratégias de aprendizagem de línguas que usava no EM: quando tinha dúvidas pedia esclarecimentos à professora e anotava a explicação para, em seguida, fazer um "esqueminha".

A dificuldade para se comunicar em inglês que April acredita ter foi se desenvolvendo enquanto freqüentava o CIL. Suas notas nas avaliações orais sempre oscilaram entre 5,0 (cinco) e 6,0 (seis) e nunca realizou ações específicas para melhorar sua produção oral e conseqüentemente aumentar sua média. Não atingiu a média de 7,0 (sete) exigida no teste para cursar o nível intermediário e este fato reforçou a pouca confiança que tem da sua capacidade de comunicar-se bem em LI e que carregou consigo até a faculdade.

April: " *Durante as aulas eu sempre fico atenta ao que a professora e os colegas estão falando, e na maioria das vezes eu entendo, mas quando eu tenho que falar eu fico super tensa, pois falar é minha maior dificuldade*".

As aulas na faculdade assemelham-se às do CIL. Para April funcionam mais como uma revisão. Inicialmente estava na turma dos mais avançados, mas achava que a professora pouco oportunizava um aumento na sua aprendizagem e preferiu freqüentar a turma dos menos avançados e ter aulas mais regulares com B1. Na segunda etapa de observação, April retorna para o grupo de avançados com uma nova professora: B3. Os alunos propõem a B3 que as aulas tenham foco na produção escrita, habilidade que acreditam necessitarem de maior desenvolvimento.

Nos primeiros textos escritos olhou quase todas as palavras no dicionário. À medida que produzia mais textos, as buscas no dicionário diminuíram. Pesquisava no dicionário por não saber que palavra usaria ou por não saber como a palavra se escrevia. Nas atividades de conversação, as dúvidas eram esclarecidas ao perguntar para a professora ou para uma colega. April acredita que a melhor forma de aprender a LI é praticando, com alguém fluente ou não, e que sua dificuldade com a produção oral deve ser conseqüência das

poucas oportunidades de prática que tem. Quando precisa estudar para prova revê e refaz os exercícios.

April não é favorável à tradução, nem como estratégia de aprendizagem de línguas, nem como estratégia de ensino de LI. Ela afirma que *“não tem o hábito de primeiro pensar em português, para depois traduzir p/ o inglês”*, mas que inevitavelmente isso, às vezes, acontece. Na produção escrita, nunca redige *“em Português p/ depois fazer a tradução”*, já escreve diretamente em inglês. April acha que *“em vez de traduzir, o professor deve falar de maneiras diferentes, gesticulando e usando um vocabulário cada vez mais simples até que o aluno entenda”*. Ela acredita que *“a tradução sistemática atrapalha, o aluno deve pensar em inglês e não em Português p/ depois traduzir p/ o inglês”*.

Na opinião de April há dois tipos de aprendizes: aqueles que têm mais facilidade para línguas e aqueles que se esforçam para aprender. Ela se vê como um aprendiz que não tem facilidade para línguas, pois tem dificuldade para falar. Para April é o esforço que gera aprendizagem em qualquer ser humano, *“porque com um pouco de interesse, disciplina e oportunidade, se aprende de tudo”*. Portanto, April acredita que os mais jovens têm mais facilidade para aprender LI, mas homens e mulheres não aprendem de forma diferente; *“não é o fator genérico que irá definir como ocorrerá a aprendizagem, mas sim o interesse e a dedicação de cada um”*

Para April a aprendizagem é o resultado do esforço do aluno e do envolvimento prazeroso do professor na sua atividade profissional.

April: *“... demonstrava que gostava do que fazia, acho que isso também é importante, quando você faz o que você gosta, você se dedica mais...”*

Com base na análise dos dados fornecidos por cada participante da pesquisa apresentamos nos próximos itens suas crenças em aprendizagem de língua inglesa, suas crenças em estratégias de aprendizagem de línguas e as EALs que, de fato, utilizam.

3.5 -. CRENÇAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE A APRENDIZAGEM DE LE

Através da análise dos dados dos participantes da pesquisa percebemos suas crenças sobre a aprendizagem de línguas que refletem as influências oriundas de alguns fatores, inclusive das EALs.

Os contextos onde os eventos de aprendizagem ocorreram tiveram um papel importante na construção de algumas crenças, o que confirma o pensamento de vários pesquisadores tais como Barcelos (2001, 2004b), Almeida Filho (1993), Conceição (2004), dentre outros. As experiências coletivas e individuais vivenciadas nestes contextos afetam o uso e o não-uso de EALs. Ao explicar a contribuição da relação aprendizagem / cultura para adoção do termo “*cultura de aprender línguas*”, Barcelos (2005) enfatiza que

“professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são resignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um.” (p.160)

Apresentamos inicialmente os contextos onde o evento da aprendizagem se realizava (instituição A e B) e a visão que as turmas tinham sobre vários aspectos ligados à aprendizagem de LI, pois há crenças nestes participantes da pesquisa que refletem uma visão pessoal marcada por traços da personalidade e uma visão presa ao pensamento e comportamento coletivo, que ao longo do tempo se transforma em tradição.

Podemos entender esta influência contextual nas afirmações que os participantes da pesquisa fazem sobre o ato de “colar”. Os alunos da instituição A concebem o ato de colar como uma ação correta, socialmente aceita e esperada pelo grupo como forma de cooperação mútua. Os alunos da instituição B atribuem à “cola” o sinônimo de roubo: de apropriação indevida da idéia do Outro e do tempo de dedicação ao estudo. Neste grupo a interpretação do ato de “colar” ou dar “cola” como algo incorreto é ao mesmo tempo uma

reação coletiva e individual. Prova disso é a afirmação de Leny de que a turma não “dá cola” (coletiva); e a mesma Leny entende este fato como negativo, como falta de coleguismo (individual). Parece-nos que Leny vê e analisa essa questão sob uma ótica diferente da apresentada pela turma, pois, na sua história de vida, percorreu caminhos educacionais diferentes se comparados com a maioria do grupo. Barcelos (2005) esclarece que *“as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade.”* (p.159)

Outras crenças são percebidas como o retrato de um pensamento individual, o que não significa que não possam ser compartilhados pelos colegas, nem que não foram evidenciados em todos os participantes de pesquisa nos momentos de coleta de dados.

Estas crenças estão relacionadas a fatos que aconteceram com o aluno, como, por exemplo, os elogios que Paris recebeu fazendo com que ficasse motivado e passasse, então, a acreditar no elogio como um facilitador da aprendizagem, ou a características da personalidade e estilos de aprender que, podem ajudar na aprendizagem de LI. Paris acredita na aprendizagem do aluno participativo e questionador.

Uma crença que aparece em um único participante de pesquisa, e que consideramos muito relevante é a de Leny quando afirma que não faz perguntas ao professor da faculdade, e esclarece suas dúvidas no “cursinho” porque lá, ela paga pela aprendizagem. Solicitar esclarecimentos sobre a LI apenas no cursinho é uma EAL que retrata um conjunto de crenças implícitas, ou seja, que foram se formando ao longo da aprendizagem do aluno e das quais ele não tem consciência e, portanto, são inferidas pelas suas falas. Parece-nos que no dizer de Leny estão implícitas as seguintes idéias: primeiro, os cursos são oficialmente o lugar onde se aprende inglês; e os professores dos cursos livres são como o dicionário; fonte de pesquisa e de esclarecimento de dúvidas porque são competentes lingüisticamente e profissionalmente. Segundo, na instituição pública não há condições para aprender e o professor não atende o aluno com profissionalismo porque não é remunerado o suficiente para tal. Em terceiro, a crença de que as empresas educacionais particulares são coniventes com a idéia de “pagou, passou”.

Esta visão diminutiva das condições de aprendizagem de LI é muitas vezes inserida e/ou reforçada pelos próprios professores, desde o Ensino Fundamental até a faculdade, como podemos observar nos relatos dos participantes desta pesquisa quando apresentam a forma como aprenderam inglês nas escolas públicas ou particulares. A maioria lembra-se do verbo “*to be*”. Em contrapartida, há uma valorização do estudo através dos cursos livres, dos alunos que aprenderam ou não sob esta abordagem. A existência de uma crença sobre um determinado fato sem tê-lo vivenciado é explicado por Almeida Filho (1993) quando afirma que as crenças nascem das experiências anteriores dos alunos, de influências de pessoas, com as quais têm contato no meio onde vivem, da mídia escrita e falada. A opinião de que nos cursos livres existe um ambiente adequado de aprendizagem de LI é compartilhada por oito dos dez participantes da pesquisa e reflete uma crença já detectada nos aprendizes brasileiros. (Barcelos,1995,2004 e Silva, k.2001). Ligada a essa crença está a idéia de oito participantes da pesquisa de que “saber LI é saber falar fluentemente”, mesmo que o aluno não tenha experienciado uma abordagem de aprender que possibilite o desenvolvimento da habilidade de falar.

A associação que os participantes fazem da aprendizagem com o prazer e a visão que têm da disciplina LI como diferenciada das demais os levou a acreditar que a aprendizagem pode ser mais eficaz se o professor utilizar músicas nas atividades de ensino na sala de aula. Contudo, entendemos que esta é uma visão distorcida do que é aprender com o que é motivar. Nos relatos dos participantes da pesquisa é possível perceber que a maioria dos professores utilizou a música como um recurso provocativo para a aprendizagem no intuito de motivar o aluno (mesmo quando o professor também confundiu os conceitos: motivar e aprender). Não temos a intenção de afirmar que não possa haver aprendizagem com a utilização da música, mas que, pela maneira como os participantes da pesquisa se manifestaram com relação a essa questão, inferimos que ela foi aplicada aleatoriamente, sem um planejamento prévio, seqüencial, e posterior à atividade como o reforço do que foi aprendido com a música trabalhada.

Em relação à utilização de atividades lúdicas na aula de LI, quatro participantes da pesquisa da Instituição B acreditam na sua eficácia para facilitar a aprendizagem da língua-alvo. Na Instituição A, apenas um participante (Tati) dá ênfase ao uso deste recurso. É compreensível que esta crença exista na maioria dos participantes da Instituição B, pois tiveram um maior acesso a professores que se utilizavam de atividades, por

exemplo, com jogos, com teatralização e com organização de coral. É possível perceber que o professor cuja abordagem de ensinar está vinculada aos moldes tradicionais do método da gramática-tradução pouco oportunizou o aluno de aprender com atividades lúdicas. E, segundo o relato dos participantes da pesquisa que estudaram em cursos livres, com professores que tinham outro tipo de abordagem, este foi um dos aspectos que chamou a sua atenção. Acreditamos que esta seja uma das razões pela qual seja forte a crença de que o ensino de LI em “cursinhos” é mais efetivo e se aprende mais, ao contrário do que acontece no ensino nas outras escolas, principalmente nas escolas públicas.

Através da análise dos dados fornecidos pelos participantes da pesquisa foi possível evidenciar uma variedade de crenças de aprendizagem de LI. Comentamos acima a respeito de algumas que consideramos relevantes em função dos fatores que parecem ter tido influência na sua formação, principalmente suas experiências de vida educacional. Apresentamos, na próxima página, uma tabela com todas as crenças evidenciadas nesta pesquisa, algumas das quais serão comentadas no item 3.6.2 devido a sua relação com as EALs.

Tabela 11

Crenças dos participantes da pesquisa sobre a aprendizagem de LI

Crenças	Instituição A					Instituição B				
	Hand	Lelê	Neguinha	Mary	Tati	Paris	Lena	Leny	Serena	April
O aprendiz deve ser participativo, questionador para conseguir uma aprendizagem eficaz						√				
O uso de LM auxilia a aprendizagem de LI						√				
O uso de LI auxilia sua aprendizagem			√			√		√		
As habilidades de leitura e produção escritas são mais fáceis de serem adquiridas						√				
As habilidades de ouvir e falar são mais fáceis de serem adquiridas					√					
Aprende-se inglês nos cursos livres		√	√	√	√	√		√	√	√
Estar no país onde a L-alvo é falada diminui o tempo de aprendizagem						√				
Atividades com música não auxiliam na aprendizagem de LI		√								
O uso de atividades com musica facilita a aprendizagem de LI	√		√	√	√	√	√	√	√	√
Atividades lúdicas facilitam a aprendizagem					√	√	√	√		√
Saber LI é saber falar LI fluentemente		√	√	√	√	√	√		√	√
Receber elogios motiva a aprendizagem de LI						√				
A abordagem de ensinar do professor deve adequar-se às necessidades; às condições e à abordagem de aprender do aluno.	√	√	√			√		√	√	
Na divisão da responsabilidade pela aprendizagem de LI, cabe ao aluno a parcela maior.						√		√		
Na divisão da responsabilidade pela aprendizagem de LI, cabe ao professor a parcela maior.	√		√	√			√		√	√
Na divisão da responsabilidade pela aprendizagem de LI, o professor e o aluno têm parcelas iguais.		√			√					
Para uma aprendizagem eficaz em LI, o aprendiz necessita de tempo para estudar com dedicação.		√	√	√	√			√	√	√
A revisão feita pelo professor auxilia a aprendizagem de LI		√								
Existem pessoas com “dom” para aprender línguas	√	√	√				√	√		√
Jovens e adultos aprendem igualmente									√	
Deve-se iniciar os estudos em LI com 9 anos	√	√						√		
É mais fácil para jovens aprenderem LI do que para os mais velhos		√	√	√	√		√	√		√
Homens e mulheres aprendem da mesma forma		√		√	√		√		√	√
Mulheres e homens aprendem diferentemente	√		√					√		
Para uma aprendizagem eficaz em LI o professor precisa gostar do que faz		√		√		√				√

3.6-. CRENÇAS EM

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Percebemos que os participantes da pesquisa fazem uso de estratégias de aprendizagem de línguas que acreditam serem eficazes dentro do seu contexto de aprendizagem, mas existem EALs por eles utilizadas que poderiam ser melhor exploradas. Evidenciamos também crenças em EALs consideradas por eles como responsáveis por uma aprendizagem eficaz; no entanto, não fazem uso delas. Nos dois próximos itens comentaremos o uso e o não-uso das EALs pelos participantes dessa pesquisa.

3.6.1-. AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS QUE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA UTILIZAM

Os participantes da pesquisa relataram o uso de várias EALs. O objetivo para o qual foram utilizadas dá a possibilidade de encaixá-las na nomenclatura da classificação proposta por Oxford (1990) que as divide inicialmente em **diretas** e **indiretas**. No entanto, os participantes da pesquisa fizeram uso de algumas EALs que não estão inseridas nesta classificação, a partir do terceiro subgrupo, ou seja, são estratégias que estarão aumentando as ramificações dos subgrupos já propostos pela autora. Oxford (op.cit.) afirma que sua classificação não é fechada, ao contrário, ela serve de guia para orientar e facilitar pesquisadores e professores no entendimento das estratégias de aprendizagem de línguas usada pelos aprendizes.

Estas EALs emergiram de um determinado contexto com um objetivo específico e consideramos que, em vez de dar a elas uma nomenclatura, preferimos apresentá-las nas ramificações da classificação de Oxford (op.cit.) como as ações e comportamentos que representam.

Os participantes da pesquisa também apresentaram EALs já nominadas na classificação. A quantidade e tipo usados confirmam, de modo geral, as conclusões das

pesquisas da autora. A maior quantidade de estratégias usadas pelos participantes da pesquisa concentra-se nas estratégias diretas que envolvem diretamente a L-alvo. Segundo Oxford (op.cit.), as cognitivas, essenciais na aprendizagem de uma língua, são as mais populares. As estratégias de memória, segundo a autora são menos usadas. Contudo, os participantes desta pesquisa usaram várias estratégias de memória. É importante enfatizar que se utilizaram mais de EALs de memória que não estão presentes na classificação de Oxford (1990). Das estratégias “criação de elos mentais”, os participantes usam a “associação e elaboração” que faz parte da classificação de Oxford (op.cit.), para associar a nova informação às outras já concluídas. As outras associações são ações específicas dos participantes da pesquisa que serão inseridas na taxionomia de Oxford (op.cit.).

As **estratégias de memória** se subdividem em: criação de elos mentais, uso de imagem e som, revisão e uso de ação. Vamos acrescentar a estratégia “decorar” utilizada por Hand, Lelê e Paris com o objetivo da memorização. Neguinha e April fazem uso de esquemas, Tati cria uma estória ridícula para memorizar palavras, Lena realiza uma organização mental de idéias quando, ao acordar, pela manhã, relembra o que aprendeu, reconstrói, imagina e inventa mentalmente algumas idéias.

Das estratégias que fazem uso de imagens e sons, Paris faz associações com situações de aprendizagem anteriores vivenciadas na sala de aula, como, por exemplo, realizar exercícios com base em uma viagem feita por ele.

Nenhum participante da pesquisa faz uso da estratégia ‘revisão da forma’ como é apresentada por Oxford (op.cit.), feita com intervalos regulares, de uma forma estruturada. No entanto, há o uso de várias estratégias de revisão que são utilizadas com o propósito de realizar a avaliação em forma de teste. Eles relêem, refazem exercícios e reescrevem; Mary relê em voz alta, Lena re(escuta) fitas, e Hand revê a revisão do professor

As **estratégias cognitivas** objetivam o entendimento da língua para realizar a aprendizagem. Subdivide-se em: prática, recebimento e envio de mensagem, análise e raciocínio e criação de estrutura. Acrescentamos a esta subdivisão a estratégia “criar estrutura para output e input” reconhecida por Conceição (1999) nos seus participantes de pesquisa, alunos da terceira idade que gravavam as aulas para ouvi-las posteriormente em casa. Na nossa pesquisa, Hand e Mary gravaram as aulas com o mesmo objetivo dos participantes de

pesquisa de Conceição (op.cit.). Enfatizamos que ambos têm idade acima de 30 anos e demonstravam dificuldade de acompanhar o ritmo do professor.

Os participantes da pesquisa fizeram uso de todas as EALs usadas para “praticar” a L-alvo. A mais usada é a repetição. Praticam formalmente e informalmente; Paris faz comparação com exemplos, um tipo de “reconhecimento e uso de fórmulas e padrões” e Leny faz uma “recombinação” de palavras novas formando frases. Criamos uma subdivisão na estratégia “repetição”, pois Hand faz uso desta estratégia de modo bastante particular: repete para si, na maioria das vezes, em silêncio, as explicações do professor ou as suas próprias explicações. Consideramos que esta é uma ação cognitiva que difere da simples repetição da nova informação várias vezes. À medida que repete, Hand pára, pensa, reflete sobre a palavra ou sobre as idéias que está repetindo. É uma repetição através do auto-ensino. Hand é mediador entre o professor e ele mesmo.

Criamos uma subdivisão também para a “prática formal”. Lelê, Tati, Lena e April, às vezes, não conseguem realizar o exercício e apenas o entendem quando o professor faz a correção, geralmente no quadro-negro. Então, fazem o exercício paralelamente às explicações do professor. De fato, necessitam da repetição da explicação do conteúdo ou dos comandos do exercício para poderem praticar. Denominamos esta estratégia de “prática formal postergada”.

A “prática informal” é realizada através de ações como assistir filmes (Paris) e ouvir música (Mary e Lena) ou através de contatos via Internet ou pessoalmente (Tati). Entendemos que, quando a “prática informal” ocorre no diálogo com o Outro, o aluno está fazendo o uso simultâneo das estratégias cognitiva e social. Há uma possível troca de conhecimentos acontecendo através da prática da língua. Colocamos, então, a “prática informal-social” como uma subdivisão da prática informal.

Da estratégia “receber e enviar mensagens”, cuja função é a de facilitar a compreensão e produção de textos, todos os participantes da Instituição B fazem uso do dicionário. Na Instituição A, apenas Lelê e Tati o utilizam. Lena recorre à gramática constantemente, e Lelê se utiliza dos resumos do professor.

As três subdivisões da estratégia “análise e raciocínio” são usadas pelos participantes da pesquisa. Lelê faz “análise das expressões” e Lena usa a “transferência”. O uso da tradução é constante em ambas as turmas.

Todo o subgrupo da estratégia “criação de estrutura” é utilizado. “Fazer anotações”, principalmente das explicações do professor, é uma ação realizada por quatro alunos da Instituição A e por Leny da Instituição B. Lelê faz anotações com um fim específico: esclarecer as dúvidas futuramente, pois as explicações do professor são muito rápidas para ela.

Outra forma muito peculiar de “anotar” é realizada por Hand, Lelê e Leny: Eles anotam a pronúncia das palavras. Lelê sublinha palavras e frases para dar um maior “destaque”. Hand e Lelê fazem resumos.

Ainda dentro da classificação das estratégias diretas estão as de **compensação**, que ajudam o aprendiz a usar a língua, apesar de apresentar limitações no conhecimento da mesma. Oxford (1990) enfatiza que os alunos que fazem uso deste tipo de estratégia são capazes de se comunicar melhor. Os participantes desta pesquisa se utilizam de poucas estratégias de compensação. Os participantes da Instituição A são capazes de inferir, apenas, ou seja, recorrem a pistas para descobrir o significado do que lêem ou ouvem. Entendemos que não se utilizam de outras estratégias de compensação por serem solicitados apenas a realizarem atividades relacionadas à leitura e ocasionalmente ao “*listening*”. Na Instituição B, os participantes desta pesquisa utilizam estratégias mais variadas de compensação, pois as quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever) são trabalhadas na instituição. Percebemos o uso de inferência e solicitação de ajuda dos professores e dos colegas na realização das atividades de *input* e *output*, assim como uso de sinônimos, principalmente nas atividades escritas, e o uso da LM para manter a comunicação quando não sabem ou não se lembram da palavra em LI. Uma estratégia nova, que não aparece na taxionomia de Oxford (op.cit.) é o uso de outra LE ao invés da LM. Lena, que estudou espanhol, recorre a esta LE para suprir as suas limitações e insegurança nas atividades de comunicação oral.

A ação de “colar” poderia ser entendida como uma estratégia de compensação, no subgrupo “superação de limitações” porque é utilizada intencionalmente,

com planejamento prévio, através de uma seleção de táticas, para atender à falta de conhecimento, momentâneo ou não. É um tipo de ‘solicitação de ajuda’, estratégia do 3º subgrupo, ramificação de “superação de limites”, para solucionar os problemas de aprendizagem durante os testes de mensuração através do uso das anotações no caderno, na carteira, em bilhetes ou provenientes das anotações na prova do Outro. Se a dúvida for atendida pelo colega verbalmente ou pela oferta material escrito, a estratégia poderia estar inserida sob a classificação das sociais, no subgrupo “cooperação mútua”. No entanto, a estratégia de “colar” pretende a obtenção de uma nota que ateste seu conhecimento enquanto que uma EAL objetiva uma melhor aprendizagem. A “cola” pode até proporcionar uma aprendizagem, contudo o fato se dá incidentalmente. A não-ação de “colar” aproxima-se mais de uma EAL que a “cola”. O fato de não “colar” supõe que há um esforço maior do aprendiz para atingir a aprendizagem. Esse esforço extra seria uma EAL de aprendizagem.

As **estratégias indiretas** funcionam como um suporte e direcionamento da aprendizagem sem o envolvimento direto com o uso da L-alvo. Elas se subdividem em metacognitivas, afetivas e sociais. Oxford (1990) enfatiza que as estratégias indiretas podem combinar com as diretas para obter uma melhor aprendizagem. Os participantes da pesquisa se utilizam de poucas estratégias indiretas. As indiretas metacognitivas são usadas para o planejamento, avaliação e controle da aprendizagem e, segundo a autora, são muito pouco usadas. As pesquisas indicam que o “Bom Aprendiz” geralmente se utiliza destas estratégias, principalmente a de auto-monitoramento. Dentre as metacognitivas, os participantes da pesquisa fazem uso da “centralização da aprendizagem” quando “prestam atenção conscientemente”. A “organização e planejamento” ocorre através da “busca de oportunidades” quando realizam um “estudo em grupo”. Compreendemos a iniciativa de organizar um estudo em grupo como uma estratégia metacognitiva, pois envolve um planejamento com o propósito de entender e memorizar a língua para a obtenção de notas melhores. Hand e Lelê fazem uso desta estratégia que é, ao mesmo tempo, uma estratégia social de troca de experiências e ajuda mútua. Tati também realiza estudo em grupo, contudo, entendemos que a sua ação é uma estratégia mais social do que metacognitiva, pois o foco central dos seus encontros está mais na prática da língua que na sua compreensão e memorização, o que não impede que haja aprendizagem de elementos novos da língua, inclusive de aspectos culturais.

Compreendemos a ação de “gravar a própria voz” realizada por Lena como uma forma de auto-avaliação. É uma ação na qual ela oferta o seu material e a sua proposta para ser observada e analisada pelo professor. Apesar de ter sido realizada apenas uma vez enfatizamos sua importância pela sua complexidade. Batizamos esta ação de “revisitação do conhecimento e de si mesmo”. É uma ação que reflete a influência da estratégia indireta afetiva de enfrentamento do próprio conhecimento e do erro a ser tratado. É uma ação que possibilita a cognição e a memorização. Reflete a utilização da estratégia afetiva de expor-se ao Outro sem medo, pois a fita é mostrada ao professor, e pode ser apresentada aos amigos e colegas permitindo que opinem sobre seus erros, o que delinea uma estratégia social.

As **estratégias afetivas** regulam as emoções, as atitudes, os valores e a motivação. Para Oxford (1990) os bons aprendizes de LE mantêm suas emoções sob controle quando fazem uso destas estratégias, pois eliminam os sentimentos negativos que podem interferir na aprendizagem. A autora enfatiza que apesar do efeito positivo do uso de estratégias afetivas na aprendizagem de línguas, poucos aprendizes as utilizam. Os participantes da pesquisa “diminuem a ansiedade” através do bom humor, do riso e da descontração como é o caso de Paris. Paris também usa a estratégia de “auto-encorajamento” permitindo-se “arriscar”. Participa das aulas, fala, mesmo sabendo que pode errar. Como uma forma de vencer o medo de se expor Paris também “cria uma falsa imagem de si” para os outros e, às vezes, até mesmo para ele mesmo. Marcara o medo apresentando-se como um fraco aluno na aprendizagem de LI. Quando cria este personagem ele se permite continuar na zona de conforto que o uso de LM lhe proporciona. Esta estratégia é uma faca de dois gumes. Ela facilita ao aluno lidar com a aprendizagem com coragem, não permitindo que os obstáculos o atinjam, pois quem se expõe não é ele, mas uma versão dele mesmo. Entretanto, Paris têm condições de expressar-se com uma fluência bem maior em LI e não o faz porque se acomodou na facilidade com que entende e esclarece dúvidas usando a LM.

Outro exemplo de “arriscar-se” é enfrentar os desafios gerados por fatores externos ou internos. É o caso de Lena que ingressou na faculdade como resposta às críticas do filho, desafiando as crenças do Outro em relação à sua capacidade e à própria opinião que ela tinha de si. Hand, Neguinha e Tati têm uma “postura positiva” em relação à própria aprendizagem de LI. Através da ação de Hand acrescentamos mais uma estratégia afetiva na classificação de Oxford (1990). Como uma forma de “manter a auto-estima” Hand reconhece as próprias dificuldades nos colegas e assim não se sente excluído do grupo.

Serena usou uma estratégia afetiva intitulada “observação da temperatura do corpo”. Ela percebeu que diminuiu a ansiedade e passou a acreditar mais em si quando “dividiu seus problemas com os colegas”.

Oxford (1990) aponta a importância das estratégias sociais porque promovem a interação e a cooperação nos grupos, auxiliam o desenvolvimento do nível de compreensão da L-alvo e oportunizam o feedback necessário para a aprendizagem. Os participantes da pesquisa realizam as estratégias sociais “Questionamento” quando solicitam ao professor e/ou ao colega e amigos “esclarecimento ou verificam se há erros em sua produção” e a “cooperação mútua, quando interagem com o Outro, seja com um nativo ou um brasileiro que tenha fluência.

Tati utiliza uma estratégia social que já foi detectada por Conceição (1999): “aprender ensinando”. Tati ensina LI a uma sobrinha e a mãe e à medida que ensina, aprende.

Para uma melhor visualização demonstraremos as estratégias usadas por cada um dos participantes da pesquisa na tabela 12, na página seguinte, e, em seguida, apresentaremos três organogramas com uma versão adaptada da taxionomia de Oxford(1990) onde mostramos as EALs que já constavam na versão original de Oxford e que foram usadas pelos participantes da pesquisa e encaixamos, em negrito, as EALs que foram detectadas na realização desta pesquisa.

Tabela - 12

EALs que participantes da pesquisa utilizam

Estratégias de Aprendizagem de Línguas			Instituição A					Instituição B				
			Hand	Lelé	Neguinha	Mary	Tati	Paris	Lena	Leny	Serena	April
M E M O R I Z A Ç Ã O	Criação de elos mentais	Associação e elaboração				√		√				
		Uso de esquemas			√						√	
		Organização mental de idéias							√			
		Criação de história ridícula					√					
	Uso de imagem e som	Relembrar situação vivenciada em sala de aula	√									
		Palavras-chave							√			
	Revisão	Releitura						√	√	√	√	
		Refazer exercícios		√				√			√	
		Reescrever	√				√				√	
		Releitura em voz alta				√			√			
		Escutar fitas várias vezes							√			
	Uso de ação	Revê a revisão do professor	√									
Criação de um Caderno-dicionário										√		
Decorar		√	√				√					
C O G N I T I V A	Prática	Repetição		√			√		√	√		
		Repetir para si em silêncio	√									
		Prática formal		√	√		√		√			
		Prática formal postergada		√			√		√			
		Prática informal	Assistir filmes				√		√			
			Ouvir música						√			
		Prática informal social					√					
		Reconhecer o uso de fórmulas						√				
	Recombinação								√			
	Receber e enviar mensagem	Uso de recursos	Dicionário		√		√	√	√	√	√	
			Gramática						√			
			resumo do professor		√							
	Análise e raciocínio	Transferência							√			
		Tradução	√				√	√	√	√		
		Analise de expressões		√					√			
	Criação de Estrutura	Tomar nota	√	√			√			√		
		Tomar nota para esclarecimentos futuros		√								
Tomar nota da pronúncia		√	√						√			
Destaque (sublinhar)			√									
Resumo		√	√									
Criação de estrutura para output e input	Gravação de aulas	√			√							

Estratégias de Aprendizagem de Línguas		Hand	Lele	Neguinha	Mary	Tati	Paris	Lena	Leny	Serena	April
Diretas											
C O M P E N S A Ç Ã O	Inferência	√		√	√	√	√	√	√		
	Superação de limites	Uso da língua materna						√			
		Solicitação de ajuda						√			
		Uso de circunlóquio ou Sinônimo						√			
		Uso de outra LE							√		
M E T A C O G N I Ç Ã O	Organização e planejamento	Ouvir música ou usar música				√	√				
		Busca de oportunidades: estudo em grupo		√			√				
	Centralização da aprendizagem	Atenção consciente	√	√		√	√		√		
	Avaliação da própria aprendizagem	Revisitação do conhecimento e de si mesmo (gravar a própria voz)							√		
A F E T I V A S	Diminuição da ansiedade	Descontração					√				
	Auto-encorajamento	Arriscar-se					√	√			
		Criar uma falsa imagem de si			√			√			
		Postura positiva	√				√				
	Manter a auto-estima	Reconhecimento das próprias dificuldades nos colegas	√								
Temperatura Emocional	Dividir os sentimentos com o outro									√	
S O C I A S	Questionamento	Clarificação ou verificação em pergunta para o professor		√	√		√	√	√		
		Classificação ou verificação em pergunta para o colega		√	√	√		√	√	√	
	Cooperação mútua	Cooperação com iguais					√				
		Cooperação com usuários					√		√		
		Ensinar para o Outro					√		√		

Apresentaremos, em seguida, nas páginas 213, 214 e 215, sob a mesma forma dos organogramas mostrados nas páginas 65 a 70, uma adaptação da taxionomia de Oxford (1990) onde é possível visualizar as EALs utilizadas pelos participantes desta pesquisa que constam na caracterização da pesquisadora e uma adaptação das suas ramificações para as EALs que surgiram nestes dois contextos de pesquisa e das quais Oxford (op.cit.) não listou em sua classificação.

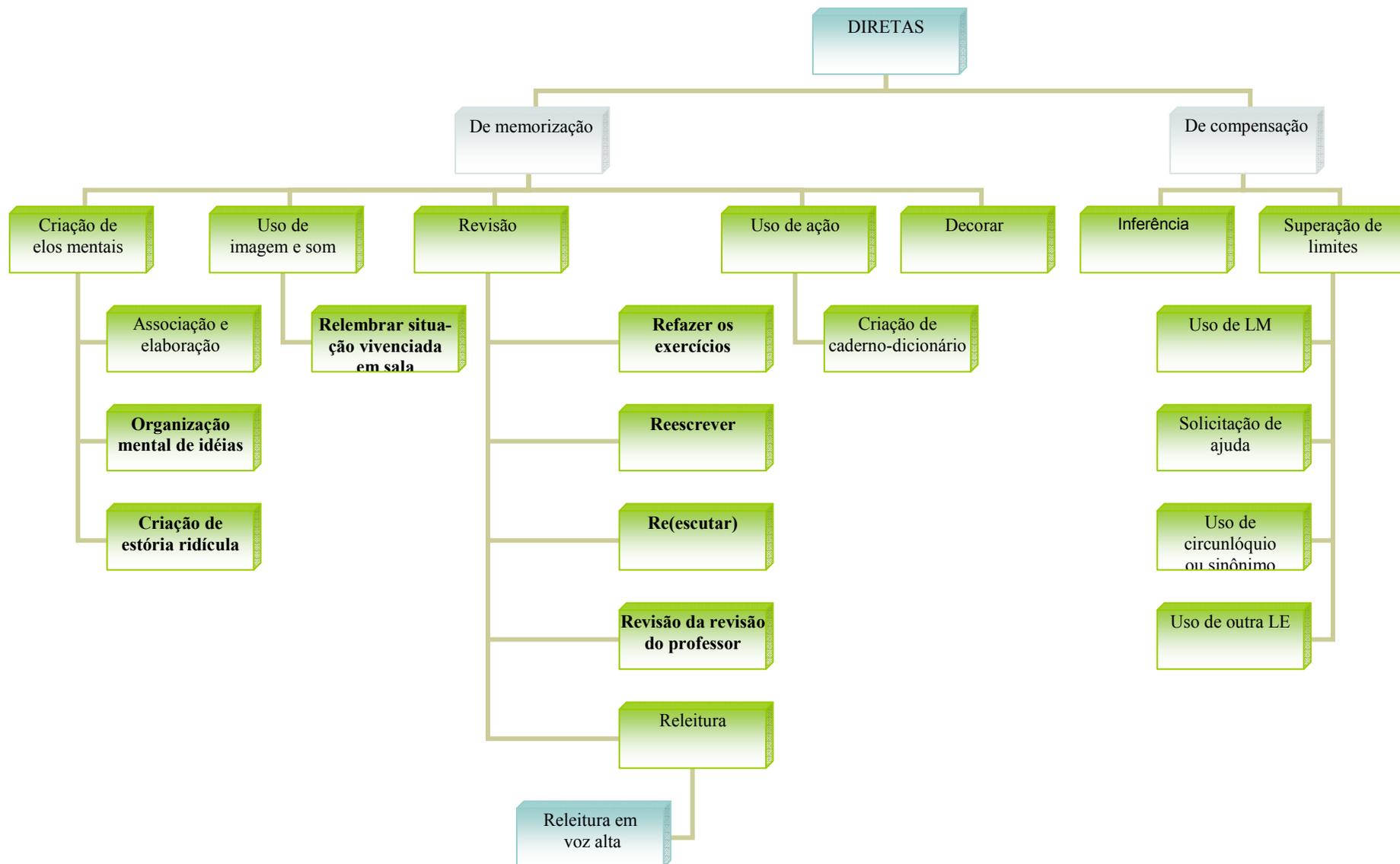
As taxionomias de Oxford (1990) / Lopes (2007) são apresentadas na seguinte organização:

- Taxionomia de Oxford (1990) adaptadas com as EALs diretas de memorização e de compensação usadas pelos participantes de pesquisa

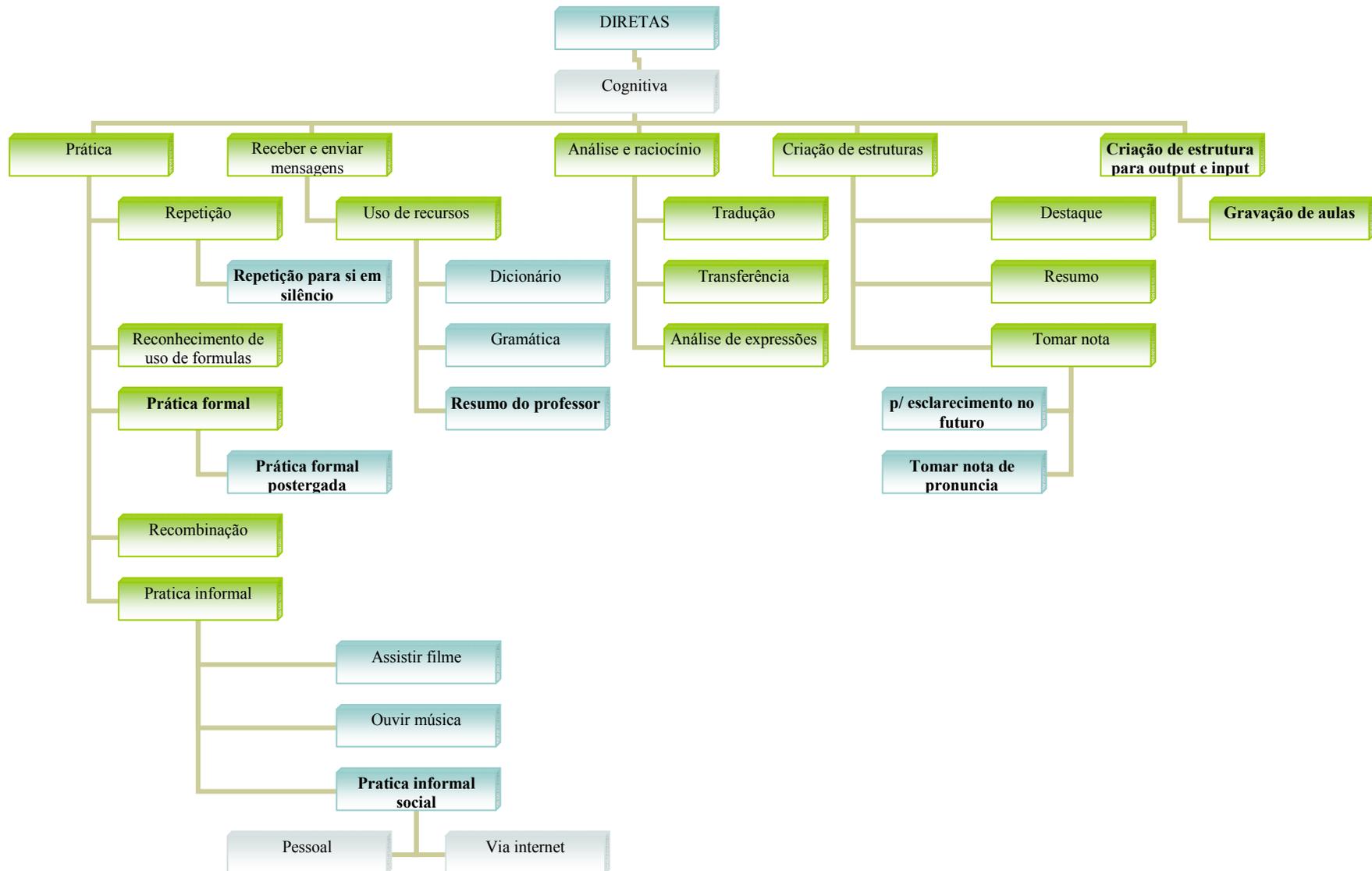
- Taxionomia de Oxford (1990) adaptadas com as EALs diretas cognitivas usadas pelos participantes de pesquisa

- Taxionomia de Oxford (1990) adaptadas com as EALs indiretas usadas pelos participantes de pesquisa

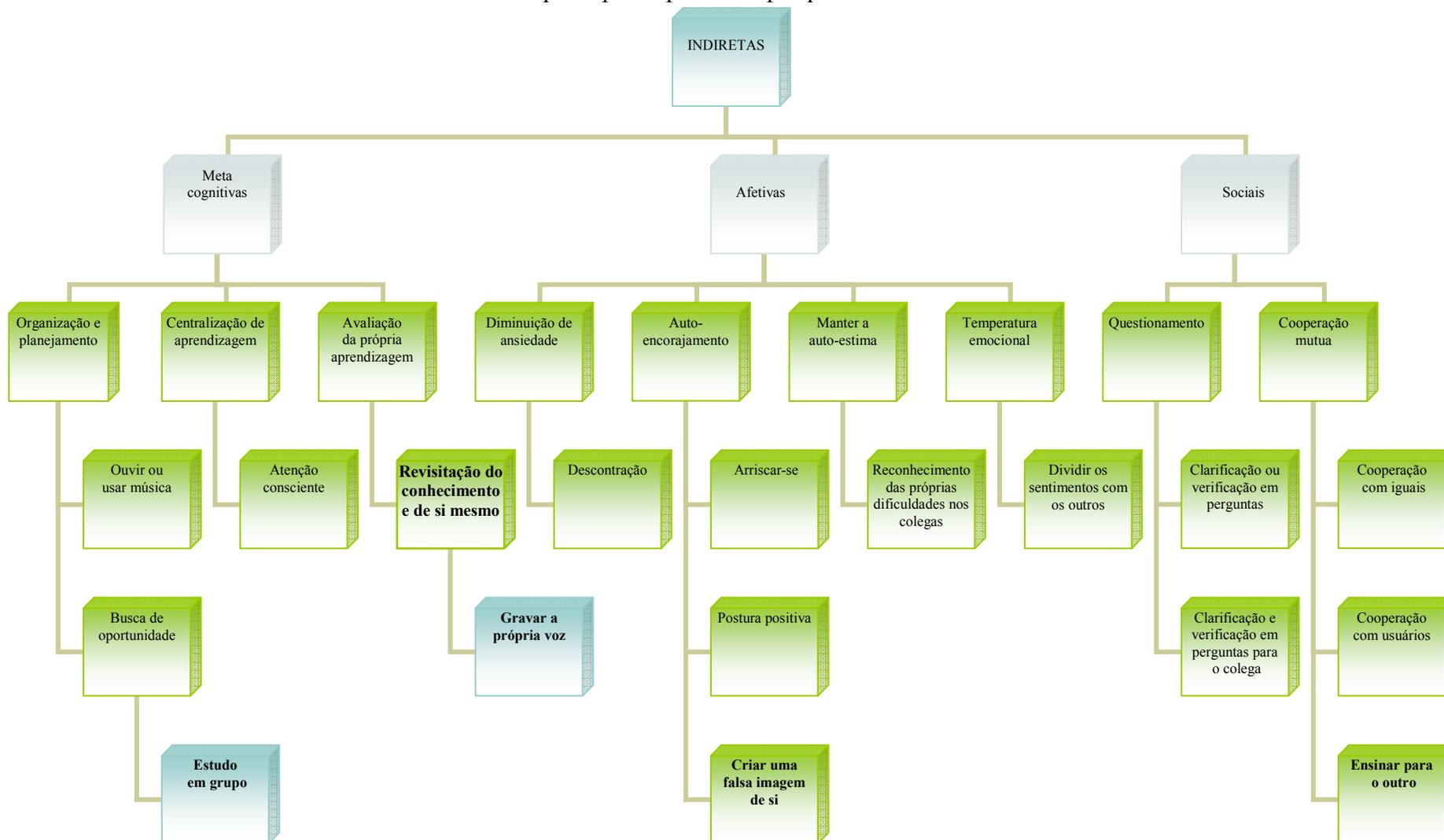
Taxionomia de Oxford (1990) adaptada com as EALs **diretas de memorização e de compensação** usadas pelos participantes da pesquisa.



Taxionomia de Oxford (1990) adaptada com acréscimo das EALs **diretas cognitivas** usadas pelos participantes da pesquisa



Taxionomia de Oxford (1990) adaptada com as EALs **indiretas** usadas pelos participantes da pesquisa.



3.6.2-. AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS QUE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA ACREDITAM SER EFICAZES

“As crenças e ações nem sempre irão coincidir” Barcelos (2004a,p.145). Os participantes da pesquisa acreditam em ações e comportamentos que conduzem a uma aprendizagem eficaz, mas não as usam, ou usam-nas parcialmente. Na maioria das vezes, são conscientes desta postura antagônica. Dentre estas crenças, merece destaque a afirmação de que para alcançar uma aprendizagem eficaz é necessário que o aluno se dedique, o que significa estudar sistematicamente, oportunizar-se de input e output, organizar um tempo disponível para o contato com a LI. Esta dedicação refere-se basicamente à execução diária de exercícios propostos pelo professor, mas também pode significar a busca de insumo extra classe, como, por exemplo, ouvir uma música ou assistir um filme ou até ingressar em um cursinho. Para os participantes da pesquisa da Instituição A esta dedicação está mais ligada a um estudo sistematizado com o intuito de entender a estrutura gramatical e a aquisição de vocabulário, e para os da Instituição B este esforço tem o foco voltado mais para as atividades de prática oral.

É possível perceber também que, ao mesmo tempo em que acreditam que uma aprendizagem eficaz se realiza através da dedicação do aprendiz (8 participantes da pesquisa), convivem com a crença de que há pessoas que têm um “dom” para a aprendizagem (6 participantes da pesquisa).

O mesmo ocorre com a crença de que o uso de filmes, músicas, ou a leitura de revistas pode conduzir a uma aprendizagem eficaz. Poderão assistir o filme, ouvir a música e ler a revista com certo interesse, mas dificilmente irão à procura destes recursos, como uma ação planejada de estudo.

Entre as razões que geralmente se interpõem entre “o dizer e o fazer” ou “o não-fazer”, (Barcelos, 2005) estão: a falta de tempo, principalmente porque o aluno trabalha durante o dia e estuda à noite, a ausência ou a insuficiente motivação para aprender LI e, segundo a afirmação de alguns participantes da pesquisa, a falta de recursos financeiros.

É importante que o professor e o aluno façam uso da L-alvo nas aulas. No entanto, os alunos sentem-se mais confiantes quando o professor esclarece as dúvidas em LM e solicitam esclarecimentos em LM por medo, vergonha, pouco vocabulário adquirido ou falta de incentivo do professor e pela segurança e conforto que o uso da LM proporciona. Existe a crença de que saber a Língua Inglesa é ser competente no desenvolvimento das habilidades de ouvir e falar, no entanto o medo de se expor limita-os à estratégia de prestar atenção e esclarecer dúvida com o colega ou até mesmo com o professor, mas usando a Língua Materna, retirando de si, oportunidades de prática. No caso da maioria dos participantes da pesquisa da Instituição A, essa crença foi gerada provavelmente pelo discurso do Outro, dos professores, da mídia, de colegas, amigos ou familiares que estudaram sob abordagens que oportunizaram o desenvolvimento das duas habilidades. Para eles, saber falar inglês é quase como um “sonho”.

Pudemos observar a influência das crenças e da mundivivência dos participantes da pesquisa nas EALs que usam, entretanto, ocorre também o inverso, as EALs modificam as crenças. É o caso que acontece com Paris e Lena que acreditam no uso da LM, para otimizar aprendizagem de LI e sentem-se inseguros no uso da L-alvo. Contudo, a abordagem de ensinar da professora os faz experienciar o uso da LI em sala e com o resultado positivo começam a mudar suas opiniões, agir e se comportar de forma diferente. Não é uma mudança instantânea. Vão experimentando o uso da L-alvo, são entendidos, não há risos por parte dos colegas, e, paulatinamente, vão se sentindo mais confiantes. Se os próximos professores mantiverem o incentivo, a crença poderá mudar definitivamente, mas se os professores agirem como os anteriores, a alteração que a crença sofreu poderá estagnar-se.

O mesmo ocorre com a “tradução”. Os alunos afirmam ter consciência que a tradução deve ser evitada, ou que para falar e escrever é preciso pensar na língua-alvo sem antes organizar o pensamento na LM. Os alunos da Instituição B demonstram uma inquietude ao assumirem que traduzem, enquanto os da Instituição A afirmam que traduzem e parece se sentirem orgulhosos desta ação, pois ao afirmarem que traduzem, esperam elogios, entendem que fizeram uma tarefa!. De fato daqueles que disseram não serem favoráveis à tradução, somente April parece realmente agir de acordo com o que acredita.

De modo geral, os dez participantes consideram que a responsabilidade pela aprendizagem de LI cabe, na sua quase totalidade, ao aprendiz. No entanto, são altamente influenciados pela abordagem de ensinar do professor, agindo ou deixando de agir conforme a motivação que o professor consegue impingir; e mesmo quando afirmam que a aprendizagem eficaz depende das necessidades e interesse do aluno, confessam que é o amor que faz a diferença. Ambos, aluno e professor precisam gostar da Língua Inglesa e principalmente gostar daquilo que fazem.

Leny: "...eu tinha que buscar... Mas, muitas das vezes a gente espera muito que o professor faça por você do que você ir atrás, entendeu?"

Após termos mostrado as crenças e EALs dos participantes da pesquisa passaremos às considerações finais.

CAPÍTULO IV – Considerações finais

“O professor moderno deve se educar cotidianamente pela pesquisa e por questionamentos derivados de sua própria ação pedagógica e buscar, assim, sua autonomia e a de seus alunos”

Elaine Fernandes Mateus (2002)

O presente trabalho buscou identificar as estratégias de aprendizagem de línguas que os alunos participantes da pesquisa utilizam, assim como as suas crenças sobre aprendizagem de línguas e as crenças sobre as EALs que usam ou não usam, ou aquelas que apenas consideram como eficazes.

Na primeira parte do trabalho justificamos o nosso interesse em pesquisar as estratégias de aprendizagem de línguas e a sua relação com as crenças dos alunos participantes e apresentamos os instrumentos de pesquisa que seriam utilizados para a obtenção de dados que nos permitissem alcançar nossos objetivos. Descrevemos também o perfil dos participantes da pesquisa e o contexto em que foi realizado o estudo.

A segunda parte corresponde à fundamentação teórica que respalda esse estudo. Nela apresentamos alguns teóricos que trabalham o tema em questão. Trazemos à tona várias pesquisas sobre EALs, realizadas no exterior e no Brasil, situadas diacronicamente; os vários conceitos sobre estratégias de aprendizagem, as características de cada tipo, bem como as taxionomias e metodologias para acessá-las. Dentre os estudiosos das EALs optamos pela classificação de Oxford (1990), pois acreditamos ser uma das classificações mais completas dos tipos de estratégias. Em seguida, apresentamos os vários conceitos sobre crenças, suas características e os fatores que influenciam a sua formação. Com base nos estudos de alguns autores, em especial Barcelos (1995, 2000, 2004, 2006) mostramos como as crenças e as EALs se relacionam entre si.

Na terceira parte, descrevemos, analisamos e interpretamos os dados coletados durante a pesquisa, e mostramos alguns resultados, encaminhamentos e sugestões

que possam melhorar o ensino de Língua Inglesa, principalmente na nossa realidade brasileira.

Nossas perguntas de pesquisa foram:

- 1-. Quais as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa?
- 2-. Quais as crenças dos participantes da pesquisa sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (Inglês)?
- 3-. Como as crenças dos participantes de pesquisa em estratégias de aprendizagem de línguas influenciam a sua aprendizagem de Língua Inglesa?

Acreditamos que todas as perguntas foram respondidas satisfatoriamente. Em relação às estratégias utilizadas pelos participantes no contexto desta pesquisa, observamos que se utilizam principalmente das estratégias diretas cognitivas, consideradas as mais comuns. Fazem pouco uso das indiretas, principalmente as metacognitivas, entendidas por alguns autores como as estratégias que estão sempre presentes nos “Bons Aprendizes” de língua. Não percebemos, nos participantes da pesquisa, o perfil do Bom Aprendiz, na íntegra, dentro do molde proposto, por exemplo, por Rubin (1987), mas também nenhum deles pode ser considerado um não-bom aprendiz. Todos apresentaram, em um maior ou menor grau, certa dificuldade na aprendizagem de LI. Entretanto, consideramos que um melhor aproveitamento das EALs que já utilizam, o conhecimento e experimentação das EALs que a teoria oferece nas diversas classificações existentes e as EALs que os colegas utilizam poderia conduzir a uma otimização na aprendizagem de cada um, tornando-os os “aprendizes estratégicos” que conceituamos no segundo capítulo, na página 99. Não propomos um treinamento de EALs que menospreze a individualidade e a mundivivência que formaram o aprendiz, mas que, como alunos do curso de Letras, ou seja, professores em pré-serviço, possam ter um embasamento teórico e experimentar novas possibilidades de ações e comportamentos para aprender.

De modo geral, os participantes da pesquisa da Instituição A fazem uso das EALs para aprender. O que nos parece é que, com o intuito apenas de “conseguir notas”, não as utilizam para melhorar a aprendizagem, não “dão” o melhor de si; apesar de acreditarem na eficácia do estudo constante. Outro aspecto que influencia o pouco uso de estratégias são as exigências também menores de uma abordagem que prima pela gramática e tradução. Este grupo é o retrato representativo de uma cultura ainda muito arraigada no nosso país: “o

paternalismo, traço característico da sociedade brasileira, torna-se um grande empecilho para a tarefa de aprender a ser independente.” (Carmagnani(1993) apud Barcelos (2005)).

Na instituição B, os participantes utilizam mais algumas estratégias do que os da instituição A. A quantidade não é indicativo de otimização da aprendizagem e sim da adequação das estratégias às funções e/ou objetivos a que se destinam. Na Instituição B, os alunos têm a oportunidade de desenvolver as quatro habilidades, o que os possibilita uma maior variedade de estratégias. A dificuldade de aprendizagem de LI se concentra na produção oral, por outro lado, a ausência de estratégias afetivas não favorece mudanças. Acreditamos que haveria um melhor aproveitamento na aprendizagem desses participantes da pesquisa à medida que tivessem oportunidade de falar sobre seus sentimentos, suas dúvidas e incertezas e usassem mais estratégias sociais em atividades em grupo que lhes permitissem falar mais de si e solidificar relações sociais.

Em relação à segunda pergunta desta pesquisa, que objetiva conhecer as crenças dos participantes sobre EALs (inglês), observamos e inferimos através dos relatos orais e escritos e da observação da sala de aula várias crenças sobre o ensino de LI e sobre as ações estratégicas dos aprendizes. Percebemos que, através das crenças dos participantes desta pesquisa, temos um retrato de um ensino de LI a que foram submetidos ao longo de suas jornadas como alunos, que mostra a bagagem que trazem para a graduação: um conhecimento lingüístico que as lembranças remetem basicamente ao verbo “*to be*” e pouquíssima experiência com atividades de ouvir e falar na L-alvo, com exceção daqueles que estudaram nos cursos livres.

Essas histórias de vida originam crenças sobre aprendizagem de LI que emergem e se relacionam com três tipos de contextos que são ao mesmo tempo distintos e interligados entre si. O primeiro tipo é o contexto (ou são os contextos) onde a aprendizagem de LI ocorre e os alunos têm um contato direto: a escola, o curso livre, e/ou o curso de graduação. Neste(s) contexto(s) surgem, por exemplo, crenças como: o professor precisa gostar do que faz para que haja uma aprendizagem eficaz e saber uma LI é ter fluência oral. Com base nas atitudes, no discurso, no fazer pedagógico e na forma afetiva como os professores se relacionaram com estes alunos, crenças como as do exemplo acima se instalam na suas mentes facilitando ou não ações que favoreçam o seu aprender. Percebemos que estas crenças estão presentes tanto no contexto da Instituição A como da B.

O segundo tipo é o contexto globalizado, cujo contato com o aluno se dá de forma mais indireta. Os meios de comunicação são condutores de idéias que formam conceitos e maneiras de viver nos aprendizes e geram crenças, como, por exemplo: só se aprende realmente uma LI em um “cursinho”. Há alunos que nunca freqüentaram um curso livre, mas demonstram a convicção de que irão aprender, de fato, se estiverem sob a abordagem de um curso livre. Entendemos que os meios de comunicação não apenas são representados por canais como a TV e folders; livros e revistas; palestras e seminários, como também pelo contato com terceiros como, por exemplo amigos, parentes; coordenadores e diretores.

As crenças que surgem neste tipo 2 de contexto parecem fazer parte das crenças que se relacionam com a aprendizagem de LI em vários outros contextos, principalmente brasileiros. Exemplificamos com algumas crenças que aparecem no BraBELT e que foram detectadas na maioria dos participantes desta pesquisa. São elas: aprender inglês depende fortemente do professor; é mais fácil para crianças que para adultos aprenderem uma LE; a música torna a aprendizagem de inglês mais fácil; atividades lúdicas facilitam a aprendizagem; algumas pessoas têm habilidade especial para aprendizagem de LE; é impossível aprender inglês em escolas públicas e aprender LI proporciona um status.

O terceiro tipo é o contexto interno do aprendiz que, com sua personalidade e estilo de aprender, desenvolve crenças com base em fatos que aconteceram nos eventos de aprendizagem e marcaram individualmente. Nesta pesquisa, são crenças que apareceram em apenas alguns participantes: o aprendiz deve ser questionador; estar no país onde a L-alvo é falada diminui o tempo de aprendizagem; elogios motivam a aprendizagem; a revisão feita pelo professor auxilia a aprendizagem de LI. Estas crenças podem ser compartilhadas por outros aprendizes em outros contextos, no entanto nesta pesquisa surgiram apenas individualmente.

As crenças dos participantes desta pesquisa nas EALs que utilizam ou não refletem suas crenças em aprendizagem de LE (inglês) que são resultado da interferência da mundivivência de cada um nos diversos contextos de aprender pelo qual passaram.

As EALs mais usadas na Instituição A são: praticar formalmente em sala; prática formal postergada; fazer anotações (cognitivas); inferir (de compensação); prestar atenção (metacognitiva) e pedir esclarecimento aos professores e aos colegas (sociais). Pouquíssimas EALs de memorização e afetivas são usadas. A dificuldade no conhecimento seja vocabular, seja estrutural parece estar ligada exatamente à ausência de EALs de memorização. As crenças na aprendizagem eficaz em cursos livres geraram pouca confiança no ensino da instituição e conversas paralelas contínuas resultando em uma quase ausência de EALs afetivas.

Na Instituição B, as EALs mais utilizadas são: releitura e refazer exercícios (memorização); uso do dicionário e tradução (cognitivas); inferência (de compensação); pedir esclarecimento aos professores e aos colegas (sociais). As estratégias afetivas são também pouco usadas, contudo o motivo difere dos que norteiam o não uso destas estratégias na Instituição A. Alguns participantes demonstram receio de se mostrarem, de falar, de interagir tanto com o professor como com os colegas.

Percebemos que as crenças sobre EALs são basicamente iguais; a diferença reside em como os alunos potencializam o seu uso.

A terceira pergunta da pesquisa busca compreender como as crenças dos participantes da pesquisa sobre EALs influenciam a sua aprendizagem de LI. As crenças sobre EALs por nós percebidas interferem positivamente e negativamente sobre a aprendizagem de LI dos participantes de pesquisa. A interferência positiva ocorre quando o aluno acredita que as EALs são eficazes e delas faz uso. As EALs que não melhoram a aprendizagem geralmente são utilizadas com pouca frequência. A relação negativa entre as crenças e as EALs se dá quando o aluno acredita na eficácia de certas estratégias e delas raramente ou nunca faz uso.

Confirmamos nesta pesquisa a influência das crenças no uso e não uso das EALs e da influência do uso de EALs na mudança de crenças, o que ressalta a relação simbiótica entre as crenças e as EALs. Entretanto é importante lembrar que outros fatores interferem no uso ou não uso das EALs e na formação de crenças. Outros fatores podem provocar o uso de EALs, de forma que é possível que o aluno utilize EALs não provocadas por suas crenças (Wenden, 1987). Entretanto, dentre todos os fatores que se relacionam com

as EALs a relação simbiótica destas com as crenças têm um papel relevante na aprendizagem de LE (inglês).

Este estudo mostrou como a experiência anterior dos alunos e as oportunidades de uso de diferentes estratégias de aprendizagem atuaram na formação das crenças sobre a melhor forma de aprender e sobre estratégias eficazes. De fato, buscar entender o aluno dentro do contexto em que está inserido e refletir com ele sobre como “aprender a aprender” pode ser o tempero que os participantes da pesquisa por diversas vezes mencionaram como o ingrediente mágico da aprendizagem bem sucedida e o amor, interpretado aqui como sinônimo de interesse e dedicação do aluno e do professor.

Para Benson & Lor (1999) e Barcelos (2000), reverenciados por Barcelos 2004b, as crenças são removidas do contexto onde elas ocorrem e devem ser analisadas (por professor e aluno) dentro da eficácia dos contextos em que se originaram. *“Sem o entendimento desse contexto, é estranho julgar os alunos como inadequados em aprender. Eles podem estar simplesmente expressando o que realmente acontece em sala de aula.”* Barcelos (2004a)

Na seleção dos participantes da pesquisa foram observados aspectos como a idade, sexo, conhecimento prévio da LI, conhecimento em outra LE, e estrutura familiar. Para os nossos participantes as palavras de ordem que conduzem a uma aprendizagem eficaz são: dedicação e interesse. E estas são capazes de superar qualquer um dos aspectos acima mencionados. Nossa percepção sobre a influência destes fatores no uso das EALs pode ser colocado da seguinte forma:

- à medida que a faixa etária aumenta, aumenta o tempo do aprendiz para compreender, memorizar, internalizar e recuperar as informações;
 - não inferimos diferenças na maneira de aprender dos participantes do sexo masculino com os do sexo feminino;
 - o conhecimento na LM interfere mais do que o conhecimento em outra LE.
- Os participantes da pesquisa que tinham conhecimento de Língua e de Espanhol apresentaram dificuldades em aprender LI que não puderam ser resolvidas através de suas experiências em outras LEs. Parece-nos que os alunos que têm dificuldade de se expressarem na LM têm também maior dificuldade de expressar-se na LI;

- a influência da estrutura familiar ocorre mais indiretamente através das oportunidades de estudo que a família pode proporcionar, do que influenciar a opinião ou no uso de estratégias dos participantes da pesquisa.

Podemos dizer que nosso estudo confirma o dizer de Almeida Filho (1993) que coloca as crenças, a cultura e a abordagem de aprender, como forças operantes no Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. E *“para um aluno que deseja ser professor de línguas, é importante oferecer oportunidades para que ele possa tomar consciência das suas crenças sobre a aprendizagem de línguas.”* (Barcelos, 2005).

O futuro ato de ensinar destes profissionais em pré-serviço será um reflexo do ensino e aprendizagem a que se submeteram, do que lhes foi oportunizado em sua jornada de estudante, da bagagem que trazem de suas histórias de vida. As estratégias de aprender e ensinar que utilizaram no seu aprendizado, ou a ausência destas fazem parte da construção destes profissionais. A cultura de aprender e ensinar enraizada durante a vida estudantil são traços que podem ter esculpido à personalidade profissional dos que atuarão neste cenário do ensino de LI como LE. A marca de suas crenças estará presente na história de vida de seus alunos que também se tornarão professores de inglês e, assim, deixarão também suas marcas nos seus futuros alunos. Assim, um processo cíclico vai se formando. Ter consciência desta herança é um elemento formador de competência profissional dos professores de LI e pode fazer deste profissional um ser mais integrado e consciente de seu papel como educador, como formador de cidadãos críticos. (Silva, K. 2005).

Entretanto, é preciso considerar que grande parte dos professores desconhece os estudos sobre as estratégias de aprendizagem e sobre as crenças e possíveis formas de uso como conteúdo em suas aulas, seja na disciplina de Prática de Ensino ou na de Língua Inglesa. Nem todos os professores buscarão o Mestrado para um embasamento teórico, mas é possível que a pós-graduação converse mais intimamente com a graduação, através de especializações, cursos de extensão, seminários e encontros pedagógicos. Os professores necessitam de momentos em que possam refletir sobre seu fazer pedagógico, suas crenças e as EALs que eles utilizaram no seu processo de aprender para, assim, melhor compreender o

Outro. É preciso popularizar o acesso aos professores que geralmente dispõem de pouco tempo para buscar aperfeiçoamento.

Sugerimos que mais pesquisas sejam realizadas sobre a relação simbiótica entre as crenças e as EALs em diversos contextos educacionais brasileiros: no Ensino Fundamental, médio e na graduação; na rede pública e particular e também nos cursos livres para que uma visão mais ampla e ao mesmo tempo específica do aluno e do professor de Língua Inglesa possa ser construída.

A pesquisa sobre as crenças que norteiam a aprendizagem de LE e o uso ou não-uso de EALs pode traçar um perfil do aluno brasileiro a auxiliar na inserção do estudo e da prática reflexiva sobre crenças e EALs nos currículos de disciplinas como LI, Prática de Ensino e Lingüística Aplicada bem como nos projetos de aula dos professores de LI. Sem uma consciência das crenças que estão implícitas no seu fazer pedagógico e geralmente influenciado sob uma abordagem tradicionalista, o professor muitas vezes impõe ações que estão de acordo com suas próprias crenças e gera conflitos nos eventos de ensino/aprendizagem.

Os estudos devem ainda objetivar a listagem de crenças e EALs, contudo não apenas com o interesse de conhecê-las e perceber as influências que exercem na aprendizagem, mas entender como podem ser usadas para melhorar a aprendizagem, e como os profissionais da linguagem poderão fazer uso dos conhecimentos teóricos advindos destas pesquisas em suas aulas.

As pesquisas devem observar nestes diversos contextos que ações estratégicas realizadas pelo aprendiz consolidam, mudam e/ou podem mudar suas crenças e que ações estratégicas o professor pode realizar para promover mudanças de crenças e EALs (e se há necessidade de mudanças e/ou simplesmente da sua potencialização). A maioria dos professores não tem conhecimento teórico sobre crenças e EALs e tampouco sobre ações estratégicas que possam se utilizar para conduzir à reflexão de ambas. Sugerimos que as pesquisas retornem os resultados para os participantes da pesquisa e promovam uma reflexão dos dados encontrados.

O levantamento de crenças e EALs pode ser realizado pelo profissional da linguagem, sem objetivo acadêmico e apenas com o intuito de ver através dos olhos do aluno como nele se dá a aprendizagem. Quando o aluno aponta suas crenças e EALs visualiza porque aprende da forma que aprende e aquilo que inibe a sua aprendizagem. Quando o professor consegue que o aluno narre as suas experiências de aprendizagem, ele tende a fazê-lo de forma franca e honesta. O aluno aponta o que considera correto, assume porque faz e porque não faz (assume que cola); percebe com clareza em que acredita, porque acredita e porque age da forma que age ou porque não age.

O segundo passo seria o professor buscar meios de ajudar o aluno a agir da forma que acredita ser correto porque após ter a consciência de si e de sua trajetória educacional é mais fácil compactuar como professor formas de atingir uma melhor aprendizagem. As maneiras de auxiliar o aprendiz nesta conquista não fazem ainda parte do conhecimento pedagógico dos professores. Os profissionais da linguagem necessitam tanto da competência lingüística quanto da aplicada.

Um instrumento que pode auxiliar professores e alunos a refletirem sobre suas ações e comportamentos é a gravação audiovisual da aula. Tivemos oportunidade de mostrar uma das nossas gravações na Instituição A e outra na Instituição B. Foram momentos enriquecedores, pois os alunos de ambas as instituições reconheceram suas ações, emitiram opiniões sobre suas ações e comportamentos e reconheceram as EALs que poderiam ser melhor potencializadas. Não as utilizamos como dados para análise, pois no dia em que mostramos a aula filmada, apenas um dos participantes selecionados para a pesquisa se encontrava na sala.

Nossa pesquisa mostrou a quase ausência de EALs afetivas e o pouco uso de EALs sociais. Compreendemos que estas estratégias podem promover uma maior confiança na própria capacidade de aprender do aluno e acreditamos que será de grande contribuição para a aprendizagem principalmente de LI a realização de estudos que enfoquem mais detalhadamente a relação das crenças e das EALs sócio-afetivas.

As crenças absolutamente opostas, nos dois contextos desta pesquisa, em relação à ação de colar nos chamou a atenção. É de nosso interesse conhecer, em outros

contextos, as crenças que envolvem a ação de colar e a possibilidade de sua inclusão na lista de EALs.

Esperamos que nossa pesquisa possa ter contribuído para uma melhor formação do aprendiz autônomo e reflexivo; que ao compreender o quadro que propomos na página 121, o professor perceba que promover um retrospecto dos caminhos educacionais percorridos pelo aprendiz não é “perder tempo”, mesmo que o aluno, a princípio tenha uma crença contrária sobre o tempo que o professor está disponibilizando para ele pensar, narrar e refletir sobre suas crenças e EALs.

Este estudo não teve o propósito de mudar crenças ou EALs dos participantes da pesquisa, mas percebemos que ficou lançada uma semente de reflexão através do nosso contato, como mostram os excertos a seguir:

Tati: “Com esse diário pude me expressar mais e ouvir a opinião e os pensamentos de outra pessoa (você) com isso pude perceber que o inglês ocupa minha vida e faz parte dela”

Lena: “O uso do diário, as nossas conversas, a sua presença em nossa sala, isso tudo trouxe novo estímulo ao nosso aprendizado, de forma que sou extremamente agradecida a você por esta oportunidade. (...) Gostaria de agora em diante planejar-me melhor para aprender (...) Que você seja abençoada pelo senhor de forma a brilhar em suas pesquisas”.

Leny: “Confesso a você que antes de ser seu objeto de pesquisa julguei que seria algo muito difícil, porém hoje te digo que foi muito bom e cresci muito através do diálogo pois sempre que escrevia analisava minhas estratégias de aprendizagem”

A abordagem da instituição também é co-responsável pela formação do aprendiz estratégico, à medida que oferece condições físicas e educacionais para a elaboração de um melhor e mais adequado *input* e que possa atender às expectativas do aprendiz.

A abordagem de aprender do aluno está intimamente ligada à abordagem de ensinar do professor e da instituição. São elos que se conectam formando uma corrente que vai firmar o aprendiz às metas fortemente. É preciso entender que a abordagem do professor oportuniza ou não um maior uso de estratégias da aprendizagem.

A autonomia que se deseja neste contexto de faculdade é a capacidade de monitoramento da própria aprendizagem onde o professor pode auxiliar o aluno a um autoconhecimento da pessoa que ele é e de como a aprendizagem nele se dá; das estratégias de que faz uso e destas, as que fazem efeito. O professor também deve lhe mostrar que estratégias outras existem e conduzi-los a utilizá-las, para absorver as que se adequam ao seu estilo/personalidade, a sua realidade, e ao seu objetivo.

A abordagem que o professor utiliza para veicular os insumos, o material didático, o ambiente físico e psicológico e a instituição são elementos contextualizantes facilitadores da aprendizagem que oportunizam mais ou menos o uso das estratégias dos alunos. O professor tem um importante papel de intermediador destes elementos todos, de tornar ou não o aluno mais estratégico, mais autônomo e independente à medida que percebe que ele é responsável pela sua aprendizagem, e é também co-produtor do seu aprender

Instruir o aluno sobre estratégias de aprendizagem não deve ser só informá-lo da existência delas, mas também auxiliá-lo a observar-se, conhecer as estratégias de que faz uso, analisar a eficácia e a não eficácia delas no seu processo de aprender; buscar com auxílio do mestre, aprimorar as eficazes e mesclá-las com outras nas atividades cotidianas da sala de aula.

No ensino-aprendizagem o professor deve facilitar as condições para que a aprendizagem ocorra, mas é o aluno que tem nas mãos as rédeas, pois ninguém aprende pelo Outro; o aprender é individual, mesmo nas atividades em grupo, a forma como a informação entra e se instala na mente do aprendiz é absolutamente individual; e se norteia pelas variáveis que circundam cada um: a motivação, os objetivos, a atitude, a aptidão, as crenças, as estratégias, etc. Portanto, o ato de aprender é único em cada ser. Apesar das variáveis poderem ser as mesmas em indivíduos diferentes, e as mesmas crenças e estratégias poderem ser compartilhadas por vários aprendizes, a combinação destas na história de vida de cada um faz com que o processo de aprender seja ao mesmo tempo coletivo e individual, e assim sendo, cada ser percebe o mundo por uma janela exclusiva e a entrada do conhecimento ainda passa por caminhos que a ciência não consegue visualizar nos seus mínimos detalhes. Assim, o professor abre portas, mas o aprendiz só pode entrar por si mesmo.

Este papel do professor é colocado de uma forma clara por Barcelos (2004a).

“Meu papel é abrir a discussão sobre crenças em sala trazendo alternativas para os alunos e envolvendo-os na discussão de suas próprias crenças, num processo de reflexão, na tentativa de entender as crenças que nos cercam em nosso meio social, as conseqüências dessas crenças para nosso desenvolvimento como pessoas, como cidadãos, como professores e alunos. É importante eu os alunos tenham a chance de analisar o que eles acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente como os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem” .

“Assim como estratégias, estilos e aprendizagem, as crenças sobre aprendizagem fazem parte desse arcabouço teórico que deve ser incluído na formação do profissional de línguas” (p.146)

E Wenden (1998, p.1) endossa através de um antigo provérbio que abre o primeiro capítulo de seu livro “Learner Strategies for Learner Autonomy”⁷¹

*“Give a man a fish and he eats for a day. Teach him how to fish and he eats for a lifetime”.*⁷²

Esperamos que este estudo seja um instrumento para reflexão das instituições para que possa oportunizar professores e alunos de condições físicas, pedagógicas e psicológicas para uma aprendizagem mais crítica e menos reprodutora de saberes e que possa contribuir para a prática pedagógica dos professores, principalmente de LI, para que a sua abordagem de ensinar encontre eco na abordagem de aprender dos alunos e vice-versa.

⁷¹ As estratégias do aprendiz para a autonomia do aprendiz.

⁷² Dê um peixe a um homem e ele comerá por um dia. Ensine-o a pescar e ele comerá por toda uma vida.
(tradução nossa)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Roberta G. e VANN, Roberta J. *Strategies of two Language Learners: A Case Study*. In: WENDEN & RUBIN. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.1987

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; SCHMITZ, John Robert. *Glossário de Lingüística Aplicada*. Campinas-SP. Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes,1993.

_____. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas-SP. 2ª ed. Pontes. 2005.

AMARAL, Vera Lúcia. *Vamos começar do fim?* In: BRUNO, Fátima Cabral(Org.).*Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. Claraluz.SP.2005.

BATISTA, Luís Otávio. *Crenças de Aprender LE (Inglês) de Alunos e de uma Professora num Contexto de Escola de Línguas*. Anais do Y Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG.2003

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Teachers' and Students' Beliefs within a Deweyan Framework: conflict and influence*. Tese de doutorado.2000

_____.*Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V.1.n.1.2001.

_____.*Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino. V.7.n.1.2004a

_____.*A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no Curso de Letras*. In: ALMEIDA FILHO. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. 2005

_____. *Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas*. In: BARCELOS, Ana Maria F. & VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas*. Pontes. SP. 2006.

BARCELOS, Ana Maria; SÁ-BATISTA, Fernanda de; ANDRADE, Juliane C. *Ser Professor de Inglês: Crenças, Expectativas e Dificuldades dos Alunos de Letras*. In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas - SP. Pontes e Artelíngua. 2004b.

BENSON, Phil e LOR, Winnie. *Conceptions of Language and Language Learning*. System 27.1999.

BENSON, Phil e VOLLER, Peter. *Autonomy & Independence in Language Learning*. Longman. 1997.

BLOCK, David. *Learning by listening to language learners*. London. Institute of Education. Pergamon. Vol. 25.n.3.1997.

BORGES, Hermes Alves. *A Influência das Estratégias Afetivas no Processo de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília-UNB. 2001.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco. Prentice Hall Regents. 1994.

_____. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4ª ed. San Francisco. Longman. 2000.

CHAMOT, Anna Uhl. *The Learning Strategies of ESL Students*. IN: WENDEN E RUBIN. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International. 1987.

_____. *Language Learning Strategy Instruction: current Issues and Research*. Annual Review of Applied Linguistics Cambridge University Press. 2005.

_____. *Issues in Language Learning Strategy and Teaching*. The George Washington University. Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Disponível em < <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.html> > Acesso em 31.12.2006.

COHEN, Andrew D. *Studying Learner Strategies: How we Get the Information*. In WENDEN E RUBIN. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International. 1987

_____. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London. Longman. 1998

_____. *The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies, and tasks meet?* In Oxford, R. L. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching – IRAL*. V.41, n. 4. 2003a

_____. *Strategy Training for Second Language Learners*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. 2003b. Disponível em <<http://www.cal.org/resources/Digest/0302cohen.html>> Acesso em 23.05.2006

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Estratégias de Aprendizagem utilizadas por adultos da terceira idade na aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês)*. Dissertação de Mestrado. Uberlândia-MG. 1999.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Vocabulário e Consulta ao Dicionário: Analisando as Relações entre Experiências, Crenças e Ações na Aprendizagem*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte. Universidade Federal de MG. 2004

COOK, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. London. Routledge, Chapman and Hall. 1994.

COSCARELLI, Carla Viana. *Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução*. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte. CEFET-MG, c.4, n.4. jan./jul.1997

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. *Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas*. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v.17, n.1, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 Dez. 2006. doi: 10.1590/S0102-79722004000100004.

COTTERALL, Sara. *Key variables in language learning: what do learners believe about them?*. *System* 27.1999.

DICIONÁRIO AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA. Ed. Nova Fronteira. Rio de Janeiro- RJ. 1999.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO NOVA FRONTEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2 ed.
Editora Nova Fronteira.São Paulo-SP.1986

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro - RJ. Objetiva.
2001.

DONATO, R. e MCCORMICK, D. A sócio-cultural perspective on Language Learning
Strategies: the role of mediation. *Modern Language Journal*, vol. 04, 1994.

FREITAS, Maria Adelaide de. *Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras
reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O
Professor de Língua Estrangeira em Formação.Campinas-SP. 1999.

GIORDANI, Elisângela Vilela de Freitas. *Estratégias de Aprendizagem no Ensino da
Compreensão oral: Taxonomia e Instrução*. Universidade de Brasília - UNB. 2004.

HORWITZ, Elaine K. *Learning Surveying Student Beliefs About Language*. In: WENDEN &
RUBIN. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.1987.

KALAJA, Paula. *Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered*.
International Journal of Applied Linguistics.vol.5.n.2.1995.

LESSARD-CLOUSTON, Michael. *Language Learning Strategies: An Overview for L2
Teachers*. The Internet TESL Journal. Disponível em < [http://iteslj.org/Articles/Lessard-
Clouston-Strategy.html](http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html) >Acesso em 18.03.2002

LIGHTBOWN, Patsy e SPADA, Nina. *How Languages are Learned*. 2.ed.Oxford University
Press.2003.

LITTLEWOOD, Willian. *Foreign and Second Language Learning*. United Kingdom.
14ed.Cambridge.1999.

MATEUS, Elaine Fernande. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada.
In: GIMENEZ, Telma (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Eduel.
Londrina. 2002

MADEIRA, Fábio. *Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira*. Estudos Lingüísticos XXXIV, 2005.

MOURA, Elenir Voi Xavier. *Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira entre Alunos de Diferentes Níveis de Rendimento e de Proficiência* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. 1992.

NAM, Christine e OXFORD, Rebecca L. *Portrait of a future teacher: case study of learning styles, strategies, and language disabilities*. Pergamon. 1998.

NUNAN, David e LAMB, Clarice. *The Self-directed Teacher. Managing the Learning Process*. New York. Cambridge University Press. 1996.

NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press. 1993.

_____. *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall. Europe. 1995.

_____. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts. Newbury House. 1999.

OLLER, John W. e RICHARDS, Jack C. *Focus on the Learner: Pragmatics Perspectives for the Language Teacher*. 1973

O'MALLEY, CHAMOT, STEWNER-MANZANARES, KUPPER, e RUSSO, *Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students*. InterAmerica Research Associates. Rosslyn, Virginia. 1985

O'MALLEY, J. Michael e CHAMOT, Anna Uhl. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. 1999.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. Crenças, Motivações e Expectativas de Alunos de um Curso de Formação Letras/Espanhol. (no Prelo, 2007)

OXFORD, Rebecca L. *Language Learning strategies: What Every Teacher Should Know*. USA. Heinle & Heinle Publishers. 1990

_____. *Language learning styles and strategies: concepts and relationships*. In Oxford, R. L. IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Mouton de Gruyter. v.41,n.4. 2003.

OXFORD, Rebecca L. & CROOKALL, David. *Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues*. The Modern Language Journal. Vol 73, N 4.1989.

OXFORD, Rebecca L. & EHRMAN, Madeleine. *Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States*. System. Vol.23.n 3.1995.

OXFORD, Rebecca; CHO, Yunkyong; LEUNG, Santoi & KIM, Hae-Jin. *Effect of the presence and difficult of task on strategy use: An exploratory study*. IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Mouton de Gruyter v.42, n.1. 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Estratégias Individuais de Aprendizagem de Língua Inglesa*. Disponível em <www.veramenezes.com/strategies.htm> Acesso em 21.01.04

_____. *A Formação do Professor e a Autonomia na Aprendizagem Língua Inglesa no Ensino Básico*. Disponível em <www.veramenezes.com/enpuli2005.htm> Acesso em 30.05.2005.

PAJARES, Frank M. *Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educacional Research, v.62, n.3, 1992.

POLITZER, Robert L. *An Explanatory Study of Self-Reported Language Learning Behaviors and Their Relation to Achievement*. Studies in Second Language Acquisition. In: OXFORD E CROOKALL. *Research on Language Learning Strategies: Method, Findings, and Instructional Issues*. The Modern Language Journal. Vol. 73. n. 3. 1995.

REID, Joy M. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New Jersey- USA. Prentice Hall Regents. 1998.

RICHARDS, Jack C. E LOCKHART, Charles. *Reflective teaching in Second language classrooms*. Editora Cambridge. New York. 1999

RICHARDS, Jack C.; PLATT, John & Heidi. Longman Dictionary of LANGUAGE TEACHING AND APPLIED LINGUISTICS. Longman. 1992

RUBIN, Joan. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall. 1998

_____. *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. IN: WENDEN E RUBIN. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International. 1987

RUBIN, Joan e THOMPSON, I. *How to be a More Successful Language Learner*. Heinle & Heinle Publishers. 1982

_____. *Como ser um ótimo aluno de idiomas*. São Paulo -SP. 2ª ed. Pioneira. Tradução de RAFAEL, Luiz Antônio P. 2001.

SCARCELLA, Robin C. e OXFORD, Rebecca L. *The Tapestry of Language Learning The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle e Heinle. 1992

SANTOS, Hélade Scutti. *O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras*. In Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2002. San Pablo, São Paulo – SP. Disponível em
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&Ing=en&nrm=iso> Acesso em 20.12.200

SANTOS, M.M. *A Prática Pedagógica e sua Influência nas Crenças dos Professores de LE*. Dissertação de Mestrado. UNB- DF. 2006.

SANTOS, Sulany Silveira dos. *The Strategic Language Learner – a construction that needs reconsideration*. In: ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília dos Santos (orgs). *Linguística Aplicada. Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí –RS. Unijuí. 2004.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Estudo do Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a ótica de Alunos de uma Escola Pública: Crenças e Mitos*. Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras- UFG. 2003.

_____. *Crenças e Aglomerados de Crenças de Alunos Ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2005.

SILVA, Nely Paiva. *Cultura de Aprender LE (inglês) dos alunos de uma escola da secretaria de estado de Educação do DF*. Brasília. UNB. 2003

SPOLKY, Bernard. *Conditions for second Language Learning*. 3ed. Oxford University Press. 1992.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York. 9 ed. Oxford University Press. 1996.

TAKEUCHI, Osamu. *What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context*. System 31. Pergamon. Jun/2003.

TARONE, Elaine e YULE, George. *Focus on the Language Learner*. Oxford University Press. 1999.p.113.

TASET, Idelso Espinosa. *As Crenças de Aprendizagem de Línguas de Principiantes Brasileiros Adultos sobre a Escrita em um Curso de Espanhol como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Brasília-DF. UNB.2006

TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. *Um Olhar sobre as Crenças de Egressos de um Curso de Letras Língua Estrangeira sobre a Fluência Oral*. In: ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília dos Santos. *Linguística Aplicada*. Unijuí. Ijuí-RS.2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena de. *Tentativa de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Campinas-SP. Pontes. 1999.

_____. *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Pontes e Artelingua. Campinas-SP. 2005.

WEAVER, Susan e COHEN, Andrew D. *Strategies-Based Instruction: A Teacher-Training Manual*, 2 ed.(CARLA Working Paper Series 7) Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. 1999.

WENDEN, Anita. Conceptual Background and Utility. In: *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.1987.

_____. *Learner Strategies or Learner Autonomy*. New York. Prentice Hall.1998.

_____. *An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics*. System 27. Pergamon.1999.

WENDEN, Anita e RUBIN, Joan. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.1987.

WOODS, D. *The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom*.In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer. 2003.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *As Estratégias de Aprendizagem na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. UFRJ.2003a.

_____. *Estratégias na Aprendizagem de Língua Estrangeira: Um Estudo de Caso Autobiográfico*. Dissertação.UFRJ.2003b

YANG, Nae Dong. *The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use*. System 27.1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALLRIGHT, Dick e BAILEY, Kathleen M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge University Press.2000.

AYADURAY, Jeyalaxmy e JACOBS, George M. Can Learner Strategy Instruction Succeed? The Case of Higher Order Questions and Elaborated responses. *System*.v.25.n. 4. Pergamon.1997.

BLOCK, David..*Learning by listening to language learners*.London.Institute of Education. University of London.Pergamon.Vol.25.Nº 3. 1997

BORGES, Hermes Alves. *A influência das estratégias afetivas no processo de ensino-aprendizagem de línguas*. Revista Desempenho. UNB. N.1. Nov. 2002

BORUCHOVITCH, Evely. *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática Psicologia e Reflexão Crítica*. v.12 n.2. Porto Alegre. 1999.

BUZZO, Ana M.; MARTINS, Ana Maria A.V.; PERIN, Jussara O. R.; e GIMENEZ, Telma. EFL teachers' instructional strategies. A case study in Brazil. *Linguagem e Ensino*. Vol 5, Nº 1,2002.

CHOU, Yen-Lin. *Promoting Learners' Speaking Ability by Socioaffective Strategies*. The Internet TESL Journal, Vol. X, No. 9, Setembro 2004. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Chou-Socioaffective.html>>.Acesso em: 12/12/2006.

COHEN, Andrew D. Second Language Learning and use strategies: clarifying the issues. 1996. Disponível em: <www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBIclarify.pdf> Acesso em 10/01/2007

COHEN, Andrew D., OXFORD, Rebecca L., e CHI, Julie C. Learning Style Survey. Disponível em <www.carla.umn.edu/about/profiles/ConhenPapers/LearningStylesSurvey.pdf> Acesso em 10/01/2007

COHEN, Andrew D., BROOKS-CARSON, Amanda e JACOBS-CASSUTO, Melody. *Direct x translated writing: What Students do and the Strategies They Use*. 2000. Disponível em <www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/cohen_paper1.pdf> Acesso em: 05/01//2007

COELHO, Taciana Oliveira Carvalho. *A Reflexão como Estratégia de Aprendizagem de Língua Inglesa – Uma Experiência no Ensino de Leitura*. PUC-SP. 2000.

CRUZ, Glenda Demes. *O melhor professor do mundo*. Disponível em: <http://www.abec.ch/ABEC_Portugues/Artigos/as_Professoras/Doc_Artigos/artigos-2006/O_melhor_professor_do_mundo.pdf> Acesso em 04/01/07

_____. *Língua Estrangeira*. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/melhor_professor.htm> Acesso em: 04/01/07.

DIAS, Reinildes. *A Incorporação de Estratégias ao Ensino-Aprendizagem de Leitura em Inglês com Língua Estrangeira*. In. PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e (Org.) *Ensino de Língua Inglesa. Reflexões e Experiências*. São Paulo. Pontes. 1996.

DJIWANDONO, Patrisious Istiarto. *Cooperative Listening as a Means to Promote Strategic Listening Comprehension*. English Teaching. Fórum. V.44.nº3.2006.

FAUSTINO, Isabel Patrícia Mercado de. Strategic Strategies: Choosing Routes Through the Maze of Language Learning. Dissertação. Universidade de Brasília – DF. 1995

FIQUEIRA, Ana Paula Cauceiro. *Estratégia Cognitivo/ Comportamentalista de Aprendizagem - Problemática Conceptual e outras Rubricas*. Revista Ibero Americana de Educación. Universidade Coimbra. Dissertação.

GLAN, Esther. Review: J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Applied Linguistics. Vol.13. N 2. Junho/1992

GOMES, Maria Aparecida M. e BORUCHOVITCH, Evely. *Desempenho no jogo, estratégia de aprendizagem e compreensão de leitura*. Revista Teoria e Pesquisa. Set/Dez. v.21.n.3.2005

GONÇALVES, Jaciara Rondon. *Descrição de Estratégias de Aprendizagem com exemplificação em classes do 2º grau*. Universidade Estadual Paulista. 1998

HUANG, Xiao-Hua e NAERSSSEN, Margaret Van. *Learning Strategies for Oral Communication*. Applied Linguistics, Vol.8, n. 3. Oxford University Press. 1987

JOHNSON, Margaret. New roles for educators, Milken family foundation. Disponível em: <http://www.mff.org/edtech/article.taf?_function=detail&Content_uid1=290> Acesso em: 24/07/2002

KATO, Mary A. Estratégias em Interpretação de Sentenças e Compreensão de Textos. Cadernos PUC. N. 116. Lingüística. São Paulo. EDUC. Cortez. 1983.

KELLERMAN, Eric; AMMERLAAN, Ton; BONGAERTS, Theo e POULISSE, Nanda. *System and Hierarchy in L2 compensatory Strategies*. In: SCARCELLA, R.C.; ANDERSEN, E. S. e KRASHEN, S. D. *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Newbury House Publishers. 1990.

LOWES, Ricky e TARGET, Francesca. *Helping Students to Learn: a guide to Learner Autonomy*. Richmond Publishing. Handbooks for English Teachers 1998.

MERCER, Sarah. Vocabulary strategy work for advanced learners of English. *Forum, English Teaching*, vol. 43, nº2, 2005.

OLIVEIRA, Cibele Brandão. *Discurso Acadêmico: Estratégias de Variação Estilística em situação de aula*. Dissertação. Universidade de Brasília-DF. 2005.

OFFNER, Mark D. *Teaching English Conversation in Japan: Teaching How Learn The Internet* *TESL Journal*, Vol. III, No. 3. Março 1997. Disponível em <www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Offner-HowToLearn.html> Acesso em jan/2007.

OXFORD, Rebeca L. *Anxiety and the language learner: new insights*. In: ARNOLD, Jane. *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press. 1999.

REIS, Leonice Passarella dos. Os efeitos do uso de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira no processo de aprendizagem de alunos com dificuldades em aprender inglês. 2004. Disponível em <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLE0296.pdf>. Acesso em jan/2007.

SILVA, Kleber Aparecido da. Estudo do processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a Ótica de Alunos de uma Escola Pública: Crenças e Mitos. Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG. 2003

SCHARLE, Àgota & SZABÓ, Anita. *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. 2000.

VIDAL, Rejane Teixeira. Is there a correlation between reported language learning strategy use, actual strategy use and achievement? *Linguagem e Ensino*, Vol. 5, Nº 1. 2002.

YULE, George e TARONE, Elaine. Eliciting the Performance of Strategic Competence. In: SCARCELLA, R.C.; ANDERSEN, E. S. e KRASHEN, S. D. *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Newbury House Publishers. 1990.

Anexo 01

Carta solicitação de autorização para pesquisa (ao diretor)



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

Caro(a) diretor(a)

Faculdade -----

Sou mestranda em Lingüística Aplicada pela UNB e venho solicitar permissão para assistir e filmar uma turma do Curso de Letras, com o fim de conhecer as estratégias de aprendizagem de Língua Inglesa sob o foco da professora e dos alunos.

Certa de sua atenção, antecipo meus agradecimentos.

Brasília, 25 de fevereiro de 2005.

Glenda Rúbia Lopes.

Anexo 02

Carta solicitação de autorização para pesquisa (ao professor)



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

A(o) professor (a) -----

Sou mestranda em Lingüística Aplicada pela UNB e venho solicitar permissão para assistir e filmar a sala de aula do 3º ano do Curso de Letras, com o fim de conhecer as estratégias de aprendizagem de Língua Inglesa sob o foco da (o) professor(a) e dos seus alunos.

Certa de sua atenção, antecipo meus agradecimentos.

Brasília, 07 de março de 2005.

Glenda Rúbia Lopes.

Anexo 03

Carta solicitação de autorização para pesquisa (ao aluno)



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

Caro(a) aluno(a)

Faculdade -----

Sou mestranda em Lingüística Aplicada pela UNB e venho solicitar permissão para assistir e filmar a sua sala de aula, e convidá-lo (a) a participar de entrevistas e questionários, com o fim de conhecer as estratégias de aprendizagem de Língua Inglesa sob o foco da professora e dos alunos.

Por gentileza, confirme seu pseudônimo.

Certa de sua atenção, antecipo meus agradecimentos.

Brasília, 11 de março de 2005.

Glenda Rúbia Lopes.

Aluno(a): _____

Pseudônimo: _____

Anexo 04

Carta solicitação de informações sobre os cursos de Letras e de Direito da Instituição A



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

Brasília, 17 de maio de 2006.

Ao

Diretor da (Instituição A),

Prezado Senhor,

Como é de seu conhecimento, alguns participantes da pesquisa sobre Crença em Estratégias de Aprendizagem de LE que estou desenvolvendo, encontra-se em um dos grupos de alunos do curso de Letras.

Nas minhas observações percebi que alguns alunos estão cursando Letras, mas têm interesses de, no futuro, cursar Direito. Para complementação dos meus dados de pesquisa, gostaria que esta Instituição me fornecesse as informações abaixo discriminadas:

- 1- Quantos alunos do curso de Direito já são graduados em Letras?
- 2- Qual a média de alunos por vaga nos vestibulares de Direito e de Letras desde 2004?

Antecipo meus agradecimentos pela atenção e coloco-me a seu dispor para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Glenda Rúbia Lopes

Anexo 05

Carta solicitação de informações sobre os cursos de Letras à Instituição B via e-mail



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

Brasília, 11 de maio de 2006

À

(nome da diretora)

Núcleo de Seleção da (Instituição B)

Bom dia!

Conforme contato verbal na última sexta-feira, estou enviando este e-mail para solicitar formalmente o número de candidatos por vaga em Letras na UEG- unidade Formosa nos últimos 2 anos.

Sou mestranda na UNB- DF e faço pesquisa com a turma do 4º ano de Letras na UEG- Formosa, fato que pode ser comprovado com a diretora Marisa Kaiser.

Agradeço antecipadamente pela colaboração. aguardo resposta por este e-mail ou, se houver necessidade, nos números abaixo.

61- 3631-4865

61-3631-4013

61-81274914

Atenciosamente,

Glenda Rúbia Lopes

Anexo 06

QUESTIONÁRIO ABERTO

Caro(a) aluno(a),

Ao responder este questionário, você estará prestando uma colaboração ao estudo sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa. É importante ressaltar que sua identidade e opinião são confidenciais.

Desde já agradeço sua valiosa participação na realização deste estudo.

Glenda Rúbia Lopes

DADOS PESSOAIS

NOME: _____

DATA DE NASC. ____/____/____ ESTADO CÍVIL: _____

QDE DE FILHOS: _____ END.: _____

INSTITUIÇÃO ONDE CONCLUIU ENSINO MÉDIO: _____

TRABALHA COMO: _____ CARGA HORÁRIA: _____

LOCAL DO TRABALHO: _____ CIDADE: _____

POR FAVOR, AO OPINAR SOBRE AS QUESTÕES ABAIXO JUSTIFIQUE A SUA RESPOSTA.

1-.Tem interesse em ser professor de inglês?

2-.Curso específico de inglês?

A-() estudou B-()estuda C-()nunca estudou

Se marcou A e/ou B, responda:

Qual curso? _____ Por quanto tempo? _____

3-.O que significa aprender língua estrangeira?

4-.Qual a melhor maneira de aprender língua estrangeira?

5-.Quais são as condições ideais para que ocorra a aprendizagem da Língua Inglesa?

6-.Qual a importância do ensino da Língua Inglesa no curso de letras?

7-.O que você pensa do ensino da gramática no curso Letras?

8-.O professor de inglês deve falar com seus alunos somente em inglês?

9-.Quando o professor deveria usar língua materna na aula de inglês? (Se a resposta da questão 6 é negativa)

10-.Inglês é fácil ou difícil?

11-.O que você acha que o professor deve fazer quando o aluno erra?

12-.O que você faz quando erra?

13-.Qual deve ou deveria ser o papel do professor de inglês no curso de letras?

E do aluno?

14-.O que é ser um bom aluno de língua inglesa?

15-.O que é ser um bom professor de língua inglesa?

16-.O que um bom aluno faz no seu processo de aprendizagem de inglês?

E um regular?

E um não-bom?

17-.Você se vê como um aluno:

() ótimo () bom () regular () não bom

Justifique o item marcado acima: _____

18-.Como você aprende inglês?

19-.O que você faz quando não entende:

a-. a gramática?

b-. o som proveniente do aparelho de som?

c-. o que a professora diz?

d-. os exercícios escritos?

e-. o texto escrito?

20-.Qual a sua opinião sobre a sua professora?

21-.Você está satisfeito com o ensino de inglês no Curso de Letras?

22-.Como você é avaliado em Língua Inglesa no curso de letras?

23-.Como você acha que deve ser a sua avaliação?

Anexo 07

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Estratégias de aprendizagem são ações, geralmente conscientes, que o aprendiz utiliza para ampliar sua aprendizagem. As estratégias são usadas para memorizar vocabulário e estruturas lingüísticas, para organizar a aprendizagem, para usar e analisar a língua.

Ao aprender uma língua usamos estratégias **INDIRETAS** que são aquelas que estão relacionadas ao planejamento de nossa aprendizagem e estratégias **DIRETAS** que estão intimamente associadas à própria aprendizagem.

Vamos conferir quais são as estratégias que você usa para continuar a aprender inglês? **FAÇA UM CÍRCULO NAS ESTRATÉGIAS QUE VOCÊ UTILIZA E, EM SEGUIDA, ASSINALE UM X NO NÚMERO QUE INDICA A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ AS UTILIZA, DE ACORDO COM A TABELA ABAIXO.**

1 – SEMPRE 2-. MUITAS VEZES 3-. ÀS VEZES 4-. RARAMENTE

Vamos começar com as **ESTRATÉGIAS DIRETAS** que se dividem em estratégias de memória, cognitivas e de compensação.

A. Estratégias de memória

São ações que você utiliza para armazenar e lembrar de informações novas.

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.	1	2	3	4
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.	1	2	3	4
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.....	1	2	3	4
4. Lembro-me de uma palavra nova criando uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.....	1	2	3	4
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.....	1	2	3	4
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês	1	2	3	4
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.....	1	2	3	4
8. Frequentemente, faço uma revisão das lições.	1	2	3	4
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.	1	2	3	4

B. Estratégias cognitivas

São as ações que você executa para compreender e produzir novos enunciados.

Veja quais são as estratégias cognitivas mais utilizadas por você.

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.....	1	2	3	4
11. Tento falar com falantes nativos de inglês ou pessoas mais proficientes.	1	2	3	4
12. Pratico os sons de inglês	1	2	3	4
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.....	1	2	3	4
14. Tomo a iniciativa de iniciar conversas em inglês.....	1	2	3	4
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.....	1	2	3	4
16. Leio em inglês por prazer.	1	2	3	4
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês	1	2	3	4
18. Primeiro faço uma leitura rápida depois volto e leio cuidadosamente ..	1	2	3	4
19. Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.	1	2	3	4
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.....	1	2	3	4
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.....	1	2	3	4
22. Tento não traduzir palavra por palavra.....	1	2	3	4
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês	1	2	3	4

C. Estratégias de compensação

Mesmo sem saber tudo é possível compreender e usar a língua inglesa utilizando determinadas estratégias.

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.	1	2	3	4
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.	1	2	3	4
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês	1	2	3	4
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.....	1	2	3	4
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.....	1	2	3	4
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.	1	2	3	4

Vejamos agora as **ESTRATÉGIAS INDIRETAS** que são aquelas que dizem respeito à organização da aprendizagem, às suas emoções e a interação com outros aprendizes ou professores.

A-. Estratégias de organização

São aquelas que você utiliza para planejar, avaliar e controlar sua aprendizagem

30-. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.....	1	2	3	4
31. Observo meus erros em inglês e uso isso para me ajudar a melhorar.....	1	2	3	4
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês	1	2	3	4
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês	1	2	3	4
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.	1	2	3	4
35. Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.	1	2	3	4
36. Tento criar o máximo de oportunidades para ler em inglês.....	1	2	3	4
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.....	1	2	3	4
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.....	1	2	3	4

B. Estratégias afetivas

Nossas emoções, atitudes, valores e motivação têm enorme influência em nossa aprendizagem.

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.....	1	2	3	4
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.....	1	2	3	4
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês	1	2	3	4
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.....	1	2	3	4
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.	1	2	3	4
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.....	1	2	3	4

C. Estratégias sociais

A melhor forma para aprender é interagindo e cooperando com outras pessoas.

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	1	2	3	4
46. Peço aos falantes nativos ou pessoas mais proficientes para me corrigir quando falo.....	1	2	3	4
47. Pratico inglês com outros alunos.....	1	2	3	4
48. Peço ajuda a falantes nativos ou mais proficientes.....	1	2	3	4
49. Faço perguntas em inglês.....	1	2	3	4
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.....	1	2	3	4

Anexo 08

Crenças sobre a aprendizagem de línguas

A seguir apresentamos algumas crenças sobre a aprendizagem de línguas.

CIRCULE AS QUE VOCÊ ACREDITA QUE SÃO VERDADEIRAS.

- 1-. Aprender inglês depende **principalmente** do professor
- 2-. A gramática é necessária para a aprendizagem de Inglês
- 3-. A parte mais importante na aprendizagem de uma língua estrangeira é o vocabulário. (palavras)
- 4-. Algumas pessoas têm uma habilidade especial para a aprendizagem de língua estrangeira.
- 5-. É impossível aprender/ensinar Inglês em escolas (públicas)
- 6-. É mais fácil para crianças do que para adultos aprender uma língua estrangeira.
- 7-. É importante falar Inglês como um nativo.
- 8-. Pessoas em meu país sentem que é importante aprender uma língua estrangeira (Inglês)
- 9-. Se eu aprendo Inglês bem, eu terei melhores oportunidades de trabalho.
- 10-. A música torna a aprendizagem de línguas (Inglês) mais fácil.
- 11-. É importante repetir e praticar muito.
- 12-. A parte da aprendizagem de Inglês mais importante é traduzir para minha língua
- 13-. É importante falar Inglês com uma boa pronúncia.
- 14-. Inglês é mais fácil que Português.
- 15-. O professor de Inglês precisa ter um bom relacionamento com seus alunos.
- 16-. Para aprender Inglês é preciso pensar em Inglês.
- 17-. É importante entender cada palavra que você ouve ou lê.
- 18-. Cometer erros e enganos é um problema no processo de aprendizagem.
- 19-. Jogos e encenações são essenciais para aprender Inglês.
- 20-. Inglês não é uma disciplina importante no currículo escolar.

Sublinhe as opções que na sua opinião seriam certas

21-. Inglês é:

- A-. muito difícil B-. difícil C-. dificuldade média D-. fácil E-. muito fácil

22-. Estudando uma hora por dia, quanto tempo leva para aprender a língua?

- A-. menos que um ano B-. de 1 a 2 anos C-. de 3 a 5 anos
D-. de 5 a 10 anos E-. você não pode aprender língua em uma hora por dia.

23-. Quanto tempo os alunos universitários precisam para se tornarem professores de inglês?

- A-. menos que um ano B-. de 1 a 2 anos C-. de 3 a 5 anos
D-. de 5 a 10 anos E-. Você nunca poderá ensinar uma língua

Fonte: BRABELT-Instrumento elaborado por Almeida Filho e Silva, K. (2004) (tradução nossa)

Anexo 09

ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(nome do aprendiz)

Vamos fazer uma viagem no tempo e gostaria que você tentasse se lembrar de fatos relacionados à sua aprendizagem em língua estrangeira, ok?

A-. História da vida escolar

- 1-. Em qual série você teve o primeiro contato com a língua inglesa?
- 2-. Foi em escola pública ou particular?
- 3-. Qual a melhor idade para se aprender uma outra língua?
- 4-. Qual o tempo necessário para se aprender uma língua?
- 5-. Se a pessoa for para um país que se fala esta língua, este tempo diminui?
- 6-. Da 1ª a 4ª séries, como eram as suas aulas?
- 7-. Lembra-se do professor? Algo nele (a) ou que ele fazia que te chamava atenção?
- 8-. Algum fato que marcou neste período?
- 9-. O que gostava nas aulas e o que não gostava?
- 10-. Com que material aprendeu?
- 11-. Usava dicionário?
- 12-. Lembra-se do conteúdo?
- 13-. O que você fazia para aprender nesta época?
- 14-. Como você estudava para as provas?
- 15-. Já recebeu conselhos de como estudar?

(Repetir as perguntas acima para o período de 5ª a 8ª, ensino médio, e cursinho. (de acordo com a história do aluno).

B-. História da vida acadêmica

- 1-. Algum professor de inglês se destacou para você?
- 2-. Algum fato ou situação de sala o(a) marcou?
- 3-. O que mais gosta nas aulas? O que não gosta?
- 4-. O que as pessoas devem fazer para aprender inglês?
- 5-. Que maneiras que você utiliza para aprender línguas?

- 6-. Acha que há uma outra maneira mais eficaz de aprender?
- 7-. Acha que a forma como o(a) seu(sua) professor(a) deste semestre ensina é eficaz?

Poderia ser de outra forma? (se afirmativa a resposta) Qual?

- 8-. Como você estuda para prova?
- 9-. Você tem tempo para estudar?
- 10-. Você “cola”? Por que sim/não?

C-. História da vida familiar e social

- 1-. Quantas pessoas há na sua família?
- 2-. Qual o grau de instrução deles?
- 3-. Há outras pessoas que estudaram ou estudam inglês na sua família?
- 4-. Houve influência da sua família na sua decisão de estudar: inglês (cursinho) e cursar Letras?
- 5-. Quais as razões que o levaram a estudar letras?
- 6-. Quais as expectativas de seus colegas com a aula de inglês na faculdade? E as suas?
- 7-. Você acha que ao final do curso os alunos estarão em condições de dar aula de inglês?
- 8-. Você pretende dar aulas de inglês? E se surgir a oportunidade?(em caso de resposta negativa)
- 9-. Como serão as suas aulas de inglês? (quando você já tiver terminado o curso ou quando estiver estagiando, caso não pretenda se tornar um professor de inglês).
- 10-. Você pretende continuar estudando inglês após terminar a faculdade?
- 11-. Você estudou, estuda ou pretende estudar outra língua? Você acha que a maneira de estudar inglês e outras línguas é igual?

D-. História da aprendizagem de línguas

- 1-. O que te ajudou a aprender inglês (ou outra língua)?
- 2-. Qual a imagem que você faz de um bom aprendiz? E de um não-bom aprendiz?
- 3-. O que pode ajudar uma pessoa a tornar-se um bom aprendiz? E o que pode ajudar uma pessoa a tornar-se um não-bom aprendiz?
- 4-. O que você entende por sucesso ou insucesso na aprendizagem de LE?
- 5-. De que ou de quem pode depender o sucesso ou insucesso na aprendizagem?
- 6-. De que maneiras você acha que um professor pode contribuir para que seus alunos aprendam melhor?
- 7-. Se pudesse, o que teria mudado na sua história de vida e no caminho que percorreu até agora estudando inglês?

Anexo 10

BALLI – Beliefs about Language Learning Inventory (Inventário de crenças sobre aprendizagem de Línguas)

Quais as suas crenças sobre aprendizagem de línguas?

Abaixo estão algumas crenças que as pessoas têm sobre aprendizagem de línguas. Leia cada crença e circule o número que mostra sua opinião.

1 = concordo fortemente	2 = concordo	3 = nem concordo nem discordo	4 = discordo	5 = discordo fortemente	
Habilidade em Língua Estrangeira					
É mais fácil para crianças que para adultos aprender uma língua estrangeira	1	2	3	4	5
Algumas pessoas têm uma habilidade especial para aprendizagem de língua estrangeira	1	2	3	4	5
As pessoas do meu país são boas em aprendizagem de línguas	1	2	3	4	5
Se você já sabe uma língua estrangeira, então é mais fácil aprender uma outra língua	1	2	3	4	5
Tenho uma habilidade especial para aprendizagem de língua estrangeira	1	2	3	4	5
Todos podem aprender a falar uma língua estrangeira	1	2	3	4	5
A dificuldade de aprendizagem de línguas					
Algumas línguas são mais fáceis de aprender que outras	1	2	3	4	5
Circule o número que mostra sua opinião 1=muito difícil 2=difícil 3=dificuldade média 4=fácil 5=muito fácil	1	2	3	4	5
Acredito que aprenderei a falar inglês muito bem	1	2	3	4	5
Estudando uma hora por dia, em quanto tempo se aprende uma língua? 1=menos que um ano 2=1 a 2 anos 3=3 a 5 anos 4=5 a 10 anos 5=não se aprende uma língua em uma hora por dia	1	2	3	4	5
É mais fácil ler e escrever inglês que falar e entendê-lo	1	2	3	4	5
A natureza da aprendizagem de línguas					
É melhor aprender inglês no país onde a língua é falada	1	2	3	4	5
A parte mais importante da aprendizagem de uma língua estrangeira é o vocabulário	1	2	3	4	5
Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras disciplinas	1	2	3	4	5
A parte mais importante da aprendizagem de inglês é traduzindo para minha língua	1	2	3	4	5
Estratégias de aprendizagem e comunicação					
É importante falar inglês com uma pronúncia excelente	1	2	3	4	5
Você não deve dizer nada em inglês antes que saiba dizê-lo corretamente	1	2	3	4	5
Divirto-me falando inglês com falantes de inglês que encontro	1	2	3	4	5
Está certo adivinhar se você não sabe a palavra em inglês	1	2	3	4	5
É importante repetir e praticar bastante	1	2	3	4	5
É importante entender cada palavra que você ouve ou lê	1	2	3	4	5
Eu fico tímido(a) falando inglês com outras pessoas	1	2	3	4	5
Motivação					
As pessoas no meu país consideram importante falar inglês	1	2	3	4	5
Se eu aprendo inglês muito bem, terei melhores oportunidades de trabalho	1	2	3	4	5
Quero aprender a falar inglês bem	1	2	3	4	5
Gostaria de ter amigos e conhecidos que falassem em inglês	1	2	3	4	5
É sempre um processo chato aprender uma língua estrangeira	1	2	3	4	5

Fonte: Horwitz (1987) – Tradução nossa

Anexo 11

Termo de abertura do diário dialogado

Cara aluna participante da pesquisa sobre crenças em estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa.

Este é o nosso Diário Dialogado. É um “diário”, pois é onde você colocará suas impressões após cada dia de sua aula de língua inglesa. É “dialogado”, pois suas impressões serão um reflexo do resultado da conversa entre seu pensamento, seu conhecimento adquirido e aquele que chega para se instalar na sua mente e a forma como você percebe que estas informações são absorvidas por você, tendo a sala de aula de língua inglesa como ambiente para esta aprendizagem. Em um segundo momento, este diálogo se dará entre você e eu, quando estarei lendo suas impressões, escrevendo as minhas e, então, estaremos trocando idéias.

Seguem algumas orientações para o nosso Diário Dialogado. Estaremos juntos, observando as estratégias de aprendizagem de língua inglesa. Não há aqui certo ou errado, mas o que você faz para aprender. Estratégias são ações empregadas por você para aprender, auxiliar a aquisição, o armazenamento, a recuperação e o uso da informação. É o que você faz para memorizar e lembrar de informações novas, compreender e produzir novos enunciados, controlar, planejar e avaliar sua aprendizagem; o que você faz conforme seus valores, sua motivação e emoção e a interação e cooperação com outras pessoas.

Para cada atividade proposta pelo seu professor, escreva as suas impressões e você ode, por exemplo, pensar em:

– Como você acha que aprendeu o conteúdo trabalhado na atividade. (exemplos de atividades: explicação de gramática, leitura de um texto pelo professor ou no áudio, exercícios no áudio ou escritos, produção de texto, jogos, música, etc.)

– Quando você não entende uma palavra ou expressão em um texto ou em um exercício escrito ou no áudio ou na fala do professor, isto se torna um problema. O que faz para resolvê-lo?

– As ações que você executa têm surtido efeito na sua aprendizagem? (Se negativo, o que faz quando uma estratégia não dá certo?)

– Comente a atividade que o professor aplicou que te agradou ou não e porquê.

Conto com você, com sua ajuda e espero que você também se sinta a vontade para contar comigo.

Um abraço.

Glenda Rúbia Lopes