



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

Um outro olhar:
as estratégias de aprendizagem
no contexto da escola pública de línguas no Brasil

LUCIANA CALDEIRA DE OLIVEIRA

Brasília – DF
2019

LUCIANA CALDEIRA DE OLIVEIRA

UM OUTRO OLHAR

**As estratégias de aprendizagem
no contexto da escola pública de línguas no Brasil**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

**Brasília – DF
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

COL48o Caldeira de Oliveira, Luciana
Um outro olhar: as estratégias de aprendizagem no
contexto da escola pública de línguas no Brasil / Luciana
Caldeira de Oliveira; orientador Augusto César Luitgards
Moura Filho. -- Brasília, 2019.
217 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Aprendizagem de Línguas. 2. Estratégias de
Aprendizagem. 3. Autonomia. 4. Bom Aprendiz. I. César
Luitgards Moura Filho, Augusto, orient. II. Título.

UM OUTRO OLHAR
As estratégias de aprendizagem
no contexto da escola pública de línguas no Brasil

LUCIANA CALDEIRA DE OLIVEIRA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Brasília, ____ de _____ de 2019.

Aprovada por

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – Universidade de Brasília
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Aline Fonseca de Oliveira – Universidade de Brasília
(Examinadora interna)

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Buttros Gattolin – Universidade Federal de São Carlos
(Examinadora externa)

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa – Universidade de Brasília
(Examinadora suplente)

Brasília, 15 de maio de 2019.

À minha mãe, Aurecina; minha primeira e mais forte inspiração; ao meu pai, José; à minha irmã, Ivana, meu apoio incondicional; ao meu irmão, Álvaro e aos meus filhos, João Emanuel, Maria Fernanda e Alice de quem recebo as melhores lições e motivos para continuar sempre.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a Deus, a Quem eu devo as minhas existências e Quem me guia nesta jornada.

Externo aqui a minha mais profunda gratidão às pessoas que direta ou indiretamente, porém sempre carinhosamente, me apoiaram e acreditaram neste projeto tornando-o possível:

Professor Augusto César Luitigards Moura Filho, meu orientador, por ser sempre alento e força, compreensão e coragem e por me mostrar caminhos de realização para esta dissertação com extremo cuidado, atenção e olhar crítico e sensível.

Professora Mariana Rosa Mastrella de Andrade, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, pelo excelente trabalho na condução e organização do curso e pela atenção comprometida com cada mestrando.

Professora Aline Fonseca de Oliveira, professora adjunta da Universidade de Brasília, pela leitura cuidadosa e orientação atenta e essencial na qualificação e reavaliação na defesa desta pesquisa;

Professora Ana Emília Fajardo Turbin, orientadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pelo olhar rigoroso e comprometido e participação fundamental na qualificação deste trabalho;

Professora Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, examinadora externa, por engajar-se neste empreendimento adicionando a ele um olhar crítico e, ao mesmo tempo, afetivo no que tange à avaliação desta dissertação.

Maria Lúcia da Cruz Silva, por ser a voz calmante e honesta em todos os momentos de incertezas e crescimento e por ser uma companheira inestimável de discussões sobre educação, paixão que nos une.

Márcia Maria dos Santos por me mostrar que a Universidade é, sim, um espaço público e que precisa ser ocupado por todos e por ser uma amiga tão presente e marcante em todos os momentos importantes da minha vida.

Wanessa de Castro, por nunca deixar de ser minha orientadora e ter sempre disposição e um olhar amigo e engajado ao qual recorri em momentos cruciais neste trabalho.

Rogério Emiliano de Assis, por auxiliar-me e trazer compreensão nos momentos de angústia e receios que me acompanharam e responder a esses sentimentos com humor e assertividade.

Clívia Nogueira de Moraes, por me inspirar com sua intensa capacidade de cuidar do outro e de ser o apoio certo, por contribuir para um ensino-aprendizagem excitante e envolvente; por fazer parte de vários momentos da minha vida trazendo paz, ânimo e alívio.

Glauber Lopes da Nóbrega, por acreditar na minha capacidade e o demonstrar com atenção e carinho, com ideias e palavras de conforto, durante todo o período de dedicação aos estudos.

Professor Vinícius Antônio Lourenço da Costa, por abrir sua sala, com desprendimento e gentileza e reconhecer a importância da pesquisa e a oportunidade de trocas e aprendizado entre professor, alunos e pesquisadora.

Alunos que ao, generosamente, me concederem a oportunidade de observá-los, se dispuseram também a avaliar e desenvolver atividades para contribuir com este trabalho.

Pelo exposto, recebam meu mais agradecido abraço.

RESUMO

A pesquisa descrita nesta dissertação mostra um estudo das estratégias de aprendizagem como um dos fatores que influenciam a experiência do aprendiz de línguas, revela a estreita relação entre o uso das estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia e lança um olhar sobre o papel do professor no desenvolvimento do aprendiz para o uso das estratégias. Para alcançar tais objetivos, a pesquisadora entrou no campo de pesquisa, uma escola pública de línguas de uma Região Administrativa de Brasília, onde encontrou estudantes pertencentes às classes sociais B e C, com idades entre 14 e 16 anos, e, em geral, no terceiro ano de curso. Este é um estudo de cunho etnográfico e, para registro das informações, foram observadas aulas durante um semestre letivo, vários alunos foram entrevistados, o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas – IEAL de Oxford (1990) foi aplicado, além de outros questionários mais curtos sobre aspectos sociais e de acesso a tecnologias, motivação e manutenção da atenção durante as aulas, a pesquisadora desenvolveu ainda, uma atividade de leitura para observar aspectos e estratégias mais específicas. A base teórica é formada principalmente pelos seguintes estudiosos da Linguística Aplicada: De Bot (2006), Brown (2001), Ellis (1997, 1999), Griffiths (2004, 2008), Macaro (2001), Oxford (1990, 2003, 2017), Lightbow e Spada (2006), entre outros. Os resultados indicam que os aprendizes, em sua maioria utilizam estratégias diretas (memória, cognitivas e de compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais), todas as categorias foram contempladas nos dados colhidos, embora muitas estratégias específicas não tenham sido observadas. Os dados também mostram que os aprendizes que mais usam estratégias são, em geral, os mais autônomos e que, portanto, elas são um importante fator a ser promovido em sala de aula para melhorar a aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Aprendizagem de Línguas. Autonomia. Autorregulação.

ABSTRACT

The research described in this dissertation shows a study of the learning strategies as one of the factors that influence the student language learning experience, it reveals the strict relationship between the use of strategies and the development of autonomy, and it also takes a look at the role of the teacher in the development of the learner to use strategies. To reach these goals, the researcher entered the research field, a public school of languages in an administrative region of Brasília where she met students from the social classes B and C, aged between 14 and 16, and in general in their third year of language studies. This is an ethnographic study and to register the information, the classes in a school semester were observed, some of the students were interviewed, the Language Learning Strategies Inventory was applied, besides other shorter forms about students social context and access to technologies, motivation and attention monitoring, the researcher developed a reading activity to observe specific aspects and strategies as well. The theoretic fundamentals are composed mainly by the following Applied Linguistic researchers: De Bot (2006), Brown (2001), Ellis (1997, 1999), Griffiths (2004, 2008), Macaro (2001), Oxford (1990, 2003, 2017), Lightbow e Spada (2006), among others. The results indicate that most learners use direct (memory, cognitive and compensation) and indirect (metacognitive, affective and social) strategies, all these categories were covered by the data collected, although many specific strategies could not be observed. The data also shows that, the learners that use strategies more often, are the most autonomous ones, and so learning strategies are an important factor to be promoted in the classroom to improve the learning of a foreign language.

Key-words: Learning strategies. Learning languages. Autonomy. Self-regulation.

LISTA DE FIGURAS

		Página
Figura 1	Ciclos de Aprendizagem.....	4
Figura 2	Ciclo de Treino de Estratégias do Aprendiz.....	54

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 Instrumentos de coleta de dados.....	86
Tabela 2 Resultados do IEAL ¹ para a Estratégia Metacognitiva de organização de horário de estudos.....	87
Tabela 3 Resultados do IEAL da aluna Hanna Neves.....	91
Tabela 4 Resultados do IEAL para as Estratégias Metacognitivas.....	94
Tabela 5 Resultados do IEAL para as Estratégias Cognitivas.....	95
Tabela 6 Resultados do IEAL da aluna Hanna Neves para as Estratégias Metacognitivas.....	96
Tabela 7 Resultados do IEAL da aluna Denise Sousa.....	99
Tabela 8 Resultados do IEAL para as Estratégias de Compensação...	100
Tabela 9 Resultados do IEAL para as Estratégias Sociais da aluna Hanna Neves.....	103
Tabela 10 Resultados do IEAL para as Estratégias Afetivas.....	104
Tabela 11 Resultados do IEAL para as Estratégias de Memória.....	106

¹ IEAL –Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas. (Oxford, 1990)

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1	
Conceitos de autorregulação, agência e autonomia e relação com EA.....	13
Quadro 2	
Características da pesquisa etnográfica.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Centro Interescolar de Línguas	CIL
Língua Inglesa	LI
Língua Estrangeira	LE
Linguística Aplicada	LA
Aprendizagem de Língua Estrangeira	ALE
Estratégias Diretas	ED
Estratégias Indiretas	EI
Estratégias de Aprendizagem	EA
Estratégias de Memória	EM
Estratégias Cognitivas	EC
Estratégias Afetivas	EAF
Estratégias Metacognitivas	EMC
Estratégias Sociais	ES
Segunda Língua	L2
Strategy Inventory for Language Learning	SILL
Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas	IEAL
Teachers of English for Speakers of Other Languages	TESOL
Secretaria de Educação do Distrito Federal	SEDF

LISTA DE SÍMBOLOS

Convenções de transcrição dos registros orais
(Baseadas em Marcuschi, 2003, com adaptações)

Símbolo	Descrição
[...]	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação
(())	Comentários ou informações do analista
:	Alongamento de vogal
::	Alongamento maior de vogal
(+)	Pausa
(++)	Pausa prolongada
(+++)	Pausa muito prolongada
/	Parada brusca
()	Dúvidas ou suposições. Transcrição incompreensível

SUMÁRIO

	Página
CAPÍTULO 1 – UMA VISÃO	
1.1 Introdução	1
1.2 Objetivos, contextualização e perguntas de pesquisa	2
1.2.1 Objetivos	2
1.2.2 Contextualizando	3
1.2.3 Perguntas de pesquisa	6
1.3 Referencial Teórico	7
1.4 Metodologia	7
1.5 A organização da dissertação	8
CAPÍTULO 2 – PARA AMPLIAR A VISÃO: REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1 Introdução	10
2.2 A autonomia na aprendizagem	10
2.2.1 Promovendo a autonomia.....	16
2.3 O ‘Bom Aprendiz de Línguas’	18
2.3.1 A Aptidão e o ‘Bom Aprendiz’	18
2.3.2 A Motivação e o ‘Bom Aprendiz’	20
2.3.3 As Oportunidades e o ‘Bom Aprendiz’	22
2.4 Outras diferenças individuais e sua influência na aprendizagem	23
2.4.1 A influência da idade na aprendizagem de língua estrangeira.....	23
2.4.2 As crenças do aprendiz.....	24
2.4.3 A influência dos estilos de aprendizagem	25
2.4.4 Aspectos da personalidade que influenciam a aprendizagem	27
2.5 As Estratégias de Aprendizagem	29
2.5.1 A classificação de Oxford	36
2.5.1.1 Estratégias Diretas (ED)	39
2.5.1.1.1 Estratégias de Memória (EM)	40
2.5.1.1.2 Estratégias Cognitivas (EC)	42
2.5.1.1.3 Estratégias de Compensação (ECM)	44
2.5.1.2 Estratégias Indiretas (EI)	45

2.5.1.2.1 Estratégias Metacognitivas (EMC)	45
2.5.1.2.2 Estratégias Afetivas (EAF)	47
2.5.1.2.3 Estratégias Sociais (ES)	49
2.5.2 O papel do professor	50

CAPÍTULO 3 – VERIFICAÇÃO DOS ÂNGULOS – REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 Introdução: A Natureza da pesquisa	55
3.1 Etnografia	58
3.2.1 Confiabilidade da Pesquisa Etnográfica	64
3.2.2 O Etnógrafo	65
3.2.3 A pesquisadora	67
3.2.4 A língua e o trabalho de campo	69
3.3 O compromisso ético	70
3.4 Os instrumentos de coleta de dados	72
3.4.1 A entrevista	72
3.4.1.1 Os participantes da pesquisa	75
3.4.2 Observação participante	77
3.4.3 O IEAL-Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua	78
3.5 O contexto	79
3.6 Os alunos participantes da pesquisa	79
3.7 A análise dos dados	80

CAPÍTULO 4 – A DEFINIÇÃO DOS CAMPOS DE VISÃO

4.1 Introdução: O que os dados mostram do contexto da pesquisa	83
4.2 O que os dados mostram do contexto da pesquisa	83
4.3 Autonomia, autorregulação e metaestratégias	86
4.4 As Estratégias Cognitivas e Metacognitivas	91
4.5 As Estratégias de Compensação	97
4.6 As Estratégias Sociais	100
4.7 As Estratégias Afetivas	101
4.8 As Estratégias de Memória	103

CAPÍTULO 5 – OLHANDO O HORIZONTE

5.1 Introdução	108
5.2 As perguntas de pesquisa	108
5.3 Limitações	110
5.4 Novos estudos	110
 REFERÊNCIAS	 112
 APÊNDICES	
APÊNDICE A – Notas de campo	118
APÊNDICE B – Entrevista Iane 1	136
APÊNDICE C – Entrevista Iane 2	140
APÊNDICE D – Entrevista Bianca.....	146
APÊNDICE E – Entrevista Hanna 1	149
APÊNDICE F – Entrevista Hanna 2	152
APÊNDICE G – Entrevista Gustavo 1	156
APÊNDICE H – Entrevista Gustavo 2	160
APÊNDICE I – Entrevista Leonardo 1	163
APÊNDICE J – Entrevista Leonardo 2	170
APÊNDICE K – Entrevista Olavo 1	172
APÊNDICE L – Entrevista Olavo 2	176
APÊNDICE M – Entrevista Denise	177
APÊNDICE N - Entrevista Maria	182
APÊNDICE O – Questionário sobre motivação.....	185
APÊNDICE P – Questionário de acesso a ferramentas tecnológicas.....	186
APÊNDICE Q – Atividade aplicada pela pesquisadora.....	187
 ANEXOS	
 ANEXO 1 – IEAL – Questões para análise	 191
ANEXO 2 – IEAL – Folha de respostas e escore	193

ANEXO 3 – IEAL – Perfil de Resultados do Inventário	194
ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	196
ANEXO 5 – Atividade feita na aula 14	197
ANEXO 6 – Atividade feita na aula 15/16 – <i>listening</i>	198
ANEXO 7 – Atividade feita na aula 16 (parte 2)	199

CAPÍTULO 1 - UMA VISÃO

1.1 INTRODUÇÃO

O investimento na formação inicial e continuada é, na minha opinião, um dos aspectos mais importantes da carreira profissional de um professor e que precisa de atenção constante dos governantes e instituições responsáveis pela educação do nosso país. É na formação, principalmente continuada, que se renova o compromisso com a educação, que se atualizam as ideias, que se conhece o pensamento contemporâneo e se avalia o trabalho realizado em sala de aula. Em muitos momentos, durante as ricas leituras, nas aulas repletas de reflexões críticas e durante as atividades de pesquisa propriamente ditas, pude rever e avaliar várias atitudes, práticas comuns minhas e dos meus colegas de profissão e observar que muito foi feito, mudanças ocorreram nos conceitos e aplicações dos conhecimentos da Linguística Aplicada e percebi que esse conhecimento não chegaria até mim, se não fosse pela formação que o mestrado me proporcionou.

Acredito que a reflexão e a autocrítica sejam o papel fundamental dessa incursão nos estudos, além da proposição de novos caminhos como professora, e como formadora, porque na escola, somos também todos responsáveis pela formação uns dos outros e, assim como recebi de meus colegas a influência e inspiração que me trouxeram de volta às salas de aula na condição de aprendiz, tenho a responsabilidade de levar essa mesma inspiração aos meus pares.

Ainda que o foco da pesquisa aqui relatada seja o uso de estratégias de aprendizagem de línguas, é necessário que sejam apresentados aspectos ligados à autonomia, construto ao qual estão vinculados, ao lado das estratégias, outros construtos tais como 'o bom aprendiz de línguas', as diferenças individuais e sua influência sobre a aprendizagem, por exemplo. Ressalto que aqui, verticalizo, especialmente, os construtos relativos a 'Autonomia na aprendizagem', e as 'estratégias de aprendizagem' de maneira mais aprofundada.

1.2 OBJETIVOS, CONTEXTUALIZAÇÃO E PERGUNTAS DE PESQUISA

1.2.1 OBJETIVOS

A pesquisa em torno das estratégias tem como objetivo principal, segundo O'Malley e Chamot (1990, p.86), o levantamento de informações sobre as maneiras que as estratégias são usadas em atividades específicas de aprendizagem de segunda língua com vários aprendizes atuando sob diferentes condições.

Este trabalho se debruça sobre a realidade dos aprendizes de uma escola pública de línguas do Distrito Federal e os caminhos que eles percorrem para aprender uma língua estrangeira. Assim o motivo que me trouxe de volta a uma sala de aula como estudante de mestrado foi descobrir possibilidades de melhorar e facilitar a caminhada de aprendizes e professores por meio do uso de estratégias no processo de aprender e ensinar uma língua estrangeira. Embora o aprendiz seja o sujeito desta pesquisa, ela se destina ao professor, pois é nele que acredito estar a chave para que a aprendizagem ocorra de maneira mais efetiva e prazerosa, é a ele que pretendo beneficiar com as conclusões a que cheguei.

Neste trabalho, tenho como objetivos específicos:

1. Identificar as principais estratégias usadas pelos aprendizes;
2. Compreender de que maneira o uso dessas estratégias os auxilia na aprendizagem, além das funções que elas desempenham no processo de aprender uma língua estrangeira, no contexto de sala de aula de uma escola pública de línguas;
3. Descrever o papel do professor na aprendizagem de uma língua estrangeira com o uso de estratégias de aprendizagem.

1.2.2 CONTEXTUALIZANDO

Na pesquisa aqui relatada, que é essencialmente de natureza qualitativa, busco compreender como se constrói a experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira a partir, principalmente, das estratégias de aprendizagem utilizadas nesse processo. Essa experiência recebe influências do meio físico e social em que os aprendizes se inserem. Passo agora a descrever o contexto em que este trabalho foi desenvolvido.

A escola em que desenvolvi esta pesquisa compõe o conjunto de 15 escolas públicas de línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, os Centros Interescolares de Línguas, e atende cerca de 4000 (quatro mil) alunos em sua maioria, alunos da escola pública regular também. A equipe gestora, juntamente com as comunidades interna e externa, uma Associação de pais, Alunos e Mestres fortalecida e um Conselho Escolar, que atua de forma sistêmica, compartilham a gestão da escola.

Como resultado de discussões e reflexões sobre os índices de reprovação, e evasão, considerados altos pelos profissionais, a escola vem, desde 2013, realizando mudanças e ações que buscam melhorar esses índices, sem comprometer a qualidade de ensino reconhecida pela comunidade escolar. Dentre as ações estão a promoção da formação continuada dos profissionais da escola, a efetivação de uma coordenação pedagógica reflexiva sobre as práticas da sala de aula, a implementação do Currículo em Movimento da SEDF², como pilar que traz a fundamentação teórica das práticas pedagógicas da escola, além de promover a autonomia dos professores e aprendizes, destes, principalmente, por meio do uso de estratégias de aprendizagem, que os auxiliem a continuar seus estudos, mesmo que não esteja mais frequentando uma escola regularmente (PPP, p. 17).

² Documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que, traça uma direção curricular para as modalidades de ensino, garantindo uma gestão democrática do Sistema de Ensino Público do DF. Ele deve ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e salas de aula (*Currículo em movimento – Pressupostos Teóricos p.20*).

Outra medida tomada pela escola, na busca de melhorar os índices de evasão e reprovação foi a organização em ciclos de aprendizagem.

Os ciclos para as Aprendizagens estruturam-se por meio da gestão democrática, da formação continuada dos profissionais da educação, da reorganização dos espaços-tempos para o direito de todos(as) os(as) estudantes de aprender, do fortalecimento de espaços da coordenação pedagógica e do conselho de classe, da articulação entre os três níveis da avaliação: aprendizagem, avaliação do desempenho dos(as) estudantes pelos(as) professores(as), institucional (avaliação do trabalho pedagógico) e de larga escala (avaliação externa). (SEEDF- Currículo em movimento da Educação Básica, pressupostos teóricos, pág. 14)

Os alunos de Ensino Fundamental entram na escola a partir do 6º Ano e cumprem em seis anos o currículo pleno, que é composto de 3 ciclos com 4 semestres cada (Figura 1). Com essa organização, o aprendiz tem progressão continuada, o que significa que há a continuidade da aprendizagem sem rupturas em seu percurso. Para que isso ocorra efetivamente, ações tais como, reagrupamentos, aulas extras, atividades cooperativas e colaborativas, são promovidas pelos professores e a equipe de coordenação pedagógica. (PPP, p. 36)

Figura 1 – Ciclos de Aprendizagem



Fonte – Projeto Político Pedagógico (p. 36)

Cada ciclo tem uma lista de descritores de competências de expressão e compreensão orais e escritas que os aprendizes devem desenvolver, e estabelecem características que auxiliam e orientam o trabalho pedagógico e a avaliação, que tem papel fundamental ao longo do processo de ensino e aprendizagem (PPP, p. 32-33).

Tendo o Currículo em Movimento como princípio e estudando o que prevê o Marco Comum Europeu para o Ensino de Línguas, a escola está construindo um currículo próprio, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa pelos estudantes.

Essa competência deve ser trabalhada de maneira que o estudante encontre sentido para o que ele está construindo, gerando assim uma aprendizagem significativa da língua estudada, por meio de provocações, reflexões que levem o estudante a entender-se melhor como cidadão e a compreender o mundo em que está inserido (PPP, p. 53).

Ainda nos aspectos pedagógicos, é importante destacar os importantes projetos que a escola desenvolve ao longo dos semestres letivos. Há, por exemplo, o projeto de imersão, em que durante um dia por semestre são desenvolvidas atividades pedagógicas e culturais em que só se comunica na língua alvo a que o dia é dedicado. A escola também promove passeios a eventos culturais dos países falantes da língua, tais como mostras de cinema, exposições artísticas e palestras. (PPP, p. 72-74)

Quanto aos aspectos físicos, a escola tem uma estrutura bastante satisfatória e confortável e conta com uma biblioteca/sala de estudos, laboratório de informática com professores que conseguem manter o atendimento ao longo do dia para todos os turnos. As salas de aula têm um notebook, um aparelho de projeção, equipamento de som, e bom acesso à Internet, algumas têm aparelhos condicionadores de ar.

Há, além da equipe gestora, uma professora que acompanha os alunos que têm necessidades especiais numa sala de recursos e uma orientadora educacional, que intervém em situações diversas de conflitos e problemas comportamentais do cotidiano escolar.

Na pesquisa aqui relatada, trabalhei com uma turma de 18 aprendizes jovens, que têm entre 14 e 16 anos, de classe média baixa mas que, em geral, têm alguma estrutura de estudos em casa, como uma mesa e cadeira para estudarem, e acesso à Internet, alguns são oriundos de áreas rurais da Região Administrativa da escola, outros de áreas de assentamento, que são Regiões Administrativas atualmente, mas que se formaram, inicialmente por invasões e loteamentos irregulares, e outros residentes nas áreas urbanas próximas à escola. Todos são alunos da escola pública regular e da escola pública de línguas no turno inverso, vespertino e, por isso, muitos vêm diretamente das escolas para a aula de inglês sem terem podido almoçar, ou descansar. No Centro de Línguas, eles estão no terceiro ciclo, conforme a classificação do Projeto Pedagógico da escola (Figura 1).

As influências do contexto social e físico contribuem para a formação das aspirações, crenças, valores e identidades, aspectos analisados neste estudo etnográfico, que pretende descrever as atitudes e comportamentos dos aprendizes neste grupo social. Para isso, recorri à coleta e análise de dados que me permitiram observar os processos de seleção e aplicação de estratégias desenvolvidos pelos aprendizes, e com os quais eu busco determinar de que forma esses elementos colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem.

1.2.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir dessa linha de orientação, as perguntas de pesquisa que guiam este trabalho são:

1. Os aprendizes de inglês de uma escola de línguas da rede pública do Distrito Federal selecionam e usam as estratégias de aprendizagem?
2. Há relação entre o uso de Estratégias de Aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia? Quais são elas?

3. Qual o papel do professor no uso de Estratégias de Aprendizagem pelos aprendizes de língua estrangeira?

1.3 O REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta dissertação, desenvolvo a teoria relativa ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, para isso, trago como suporte, os estudos de Littlewood (1996), Benson e Voller (1997), Benson (2001), Holec (1981), Dickinson (1991, 2001) Scharle e Szabó (2000), Little (1999) e Crabbe (1993). Além da autonomia, o construto do ‘bom aprendiz’ e das diferenças individuais, são importantes e estabelecem fortes influências sobre como o aluno escolhe e usa Estratégias de Aprendizagem. Trago os estudos de Rubin (1975), Ranta (2008), Cohen (2010), Dörnyei (2001), Griffiths (2008) Cook (2008), Ellis (1997, 1999), Lightbow e Spada (2006) e Naiman et al (1996), entre outros para iluminar os construtos do ‘bom aprendiz’ e das diferenças individuais. Enfim, os estudos que são referência para o principal construto deste trabalho, o das Estratégias de Aprendizagem, estão amparados nos pesquisadores Rubin (1975), Oxford (1990, 2017), Macaro (2001), Griffiths (2008) O’Malley et al (1985, 1987) e Cohen (1992, 2010), entre outros.

1.4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi orientada pela etnografia descrita nos estudos de Spradley (1979), Watson-Gegeo e Ulichny (1988), Nunam (1992), Fetterman (2010), LeCompte e Goetz (1982) e Heath e Street (2008). Registrei os dados coletados em notas de campo, por meio de entrevistas gravadas, além de aplicar o inventário elaborado por Oxford (1990). Os dados foram coletados e analisados, conforme orientam Bogdan e Biklen (1998), Macaro (2001), Silveira (2002), Spradley (1979), Fetterman (2010), Laville e Dione (1999) e Nunan (1992).

1.5 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Ao direcionar os estudos para o aprendiz e seu processo de aprendizagem, a LA mudou a direção dos holofotes para aspectos e questões antes considerados irrelevantes, ou desconhecidos. A autonomia é um desses aspectos que ganha grande importância, já que se percebeu que é o aprendiz, e não o professor, que tem o maior controle sobre o processo de aprendizagem e à medida que se transfere a responsabilidade pela aprendizagem ao aprendiz, menos ele depende do professor como detentor e controlador de cada passo no caminho da apropriação do conhecimento da língua (WEAVER e COHEN, 1994, p. 285). A seção 2.2 desta dissertação trata do construto da autonomia.

Outra grande área de estudo da LA, surgiu em 1975 com o artigo seminal “O que o ‘bom aprendiz’ de línguas pode nos ensinar” de Joan Rubin. Nesse artigo, ela lança as primeiras ideias sobre o construto do “bom aprendiz de línguas”, que é ainda hoje, mais de 40 anos depois, explorado por professores e pesquisadores da linguagem que buscam estudar e entender como as pessoas aprendem línguas e que diferenças individuais separam o bom aprendiz daquele com maiores dificuldades. Discorro sobre o construto do ‘bom aprendiz’, sobre as diferenças individuais e como elas influenciam a aprendizagem nas seções 2.3 e 2.4 desta dissertação. A partir da seção 2.5, apresento outro construto, o mais importante desta dissertação, que trata da teoria relativa às Estratégias de Aprendizagem de Línguas.

O terceiro capítulo descreve a forma com que o trabalho foi desenvolvido e que tipo de pesquisa realizei. Por estar na área da linguagem, uma área que está submetida a muitas variáveis que influenciam de maneiras diferentes cada aprendiz, a natureza qualitativa se destaca no percurso desta pesquisa. E a etnografia foi o caminho que me conduziu e aproximou dos participantes que observei, entrevistei e acompanhei neste trabalho. Neste capítulo, relato também as técnicas de entrevista, observação participante e a análise do Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas, proposto por Oxford (1990), descrevo

os participantes da pesquisa, além dos pressupostos éticos aos quais me ative para desenvolvê-la.

Relato a análise de dados, embasada nos pressupostos teóricos, no capítulo 4 e mostro por meio da triangulação as relações entre estratégias e aprendizagem de línguas.

As considerações finais são expostas no capítulo 5, junto com a conclusão e sugestões de novos desdobramentos para outras aventuras acadêmicas que possam ser desenvolvidas em torno das EA.

É nesse caminho, do ensino de estratégias associado ao ensino das línguas, que pretendo conduzir o leitor na pesquisa aqui relatada, para que ele perceba que o aprendiz pode se desenvolver na sala de aula de línguas, a partir de suas características individuais de motivação, autonomia, personalidade e aptidão, entre outras.

Descrevo no próximo capítulo a teoria que me serviu de referência para os estudos realizados e apresentados nesta dissertação.

CAPÍTULO 2 - PARA AMPLIAR A VISÃO: REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. INTRODUÇÃO

Os aprendizes que empregam estratégias de aprendizagem de maneira eficiente, demonstram altos níveis de eficiência, é o que afirmam Leaver, Ehrman e Oxford (2003, p. 316). As pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de segunda língua mostram que os bons aprendizes usam uma variedade de estratégias para conseguirem maior autonomia e melhorar as performances deles (EHRMAN e OXFORD 1990, p. 312). Isso quer dizer que eles identificam, organizam e usam adequadamente estratégias de aprendizagem (EA) para cada aspecto da aquisição de línguas, desde a memorização de vocabulário até a compreensão e habilidade de se expressar na língua. O estudo das estratégias trouxe luz à difícil tarefa de compreender por que alguns alunos aprendem melhor que outros, além de apontar novas direções para auxiliar os aprendizes que tenham alguma dificuldade, é o que sugere Rubin (1975, p. 42) quando diz que, “se soubéssemos mais sobre o que os bons aprendizes fazem, poderíamos ensinar essas estratégias aos aprendizes com maiores dificuldades e melhorar o nível de sucesso deles.”

A autonomia é um importante aspecto para os estudos de EA. Na próxima seção, apresento a descrição da teoria que envolve esse construto.

2.2 A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

Sendo um dos construtos que vem nas últimas décadas recebendo relevante atenção de estudiosos da LA, dentre eles, Benson, 2001, Benson e Voller, 1997, Dickinson, 1991, 2001, Littlewood, 1996, a autonomia enfatiza questões que já vinham sendo amplamente discutidas, entre elas, a percepção da importância do envolvimento do aprendiz no processo de aprendizagem de línguas, a introdução de métodos que centralizam o aprendiz e o objetivo de torná-lo mais independente do professor (LITTLEWOOD, 1996, p. 427).

Benson e Voller (1997, p. 1) esclarecem, no entanto, que, embora haja uma ampla concordância quanto à importância de formar aprendizes mais autônomos, a definição do que significa autonomia é ainda confusa. No contexto de aprendizagem de línguas, o termo autonomia tem sido usado, segundo os mesmos autores para descrever, pelo menos, cinco contextos diferentes:

1. Para situações em que o aprendiz estuda sozinho;
2. Para um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem auto direcionada;
3. Para uma capacidade inata que é suprimida pela educação formal;
4. Para o exercício de responsabilidade do aprendiz sobre sua aprendizagem;
5. Para o direito do aprendiz de determinar a direção de sua própria aprendizagem (BENSON e VOLLER, 1997, p.1-2).

Há, também, diferenças quanto à questão da propriedade da autonomia, se ela é um aspecto individual ou social e quanto ao lugar que ela ocupa, se ela é um meio para uma aprendizagem mais eficiente, ou um fim da aprendizagem de línguas (Idem, p. 2).

Mesmo com as questões conflituosas que expressam diferentes perspectivas e envolvem o conceito e as aplicações relacionadas à autonomia, muitos estudos vêm sendo feitos na busca de melhor definir e explicar esses aspectos.

Num relatório do Projeto de Línguas Modernas do Conselho Europeu em 1971, Holec definiu autonomia como a “habilidade de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem” (BENSON, 2001, p. 8 apud HOLEC, 1981). Essa definição marca a associação entre autonomia e aprendizagem de línguas.

Embora a definição de Holec seja uma das mais citadas, Benson (2001, p. 49) a considera incompleta porque “descreve a habilidade de tomar decisões que envolvem a aprendizagem autônoma em termos estritamente técnicos”. No entanto, para além do aspecto técnico, que trata do gerenciamento e

organização dos sucessivos estágios da aprendizagem, o autor lista outros três níveis de controle que determinam a autonomia de maneira mais apropriada:

1. O controle sobre os processos cognitivos envolvidos no autogerenciamento;
2. O controle sobre o conteúdo, ou seja, o aprendiz deve ter liberdade para determinar suas metas e objetivos;
3. O controle sobre situações de aprendizagem, inclusive sobre capacidades específicas, como por exemplo, a interação, aspecto social da autonomia (BENSON, 2001, p. 48-49).

Autonomia é ainda um conceito novo nas salas de aula e não há consenso sobre como se forma um aprendiz autônomo, ou como se ensina autonomia. Sabe-se, no entanto, que é necessário que o professor, tradicionalmente responsável por todos os passos e aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, transfira a responsabilidade e inclua o aprendiz, paulatinamente, no processo de tomada de decisões sobre a aprendizagem e seu gerenciamento, decisões tais como, o material a ser usado, e como usá-lo, a avaliação do próprio progresso, as atividades e o tempo destinado a elas e sobre quem deverá realizá-las (DICKINSON, 1991, p. 9).

Dickinson (2001) expõe várias outras razões que justificam essa necessidade de promover a autonomia. Uma delas, é que promover a autonomia é uma maneira de lidar com as diferenças individuais dos aprendizes. Assim, é possível ensinar estratégias específicas ao aprendiz, que compensem prováveis aspectos dificultadores da aprendizagem. (DICKINSON, 2001, p.20)

Os estilos de aprendizagem, que descrevem a maneira como o aprendiz aborda e processa a aprendizagem, estão entre as diferenças que justificam a promoção da autonomia (idem). Essas características individuais se apresentam comumente entre qualquer grupo de aprendizes e ao incentivar a autonomia, damos ao aprendiz a oportunidade de analisar e escolher de que maneira ele aprende melhor. Tratamos mais apropriadamente dos estilos de aprendizagem na seção 2.4.3, relacionando-os ao uso das estratégias de aprendizagem.

Ainda sobre autonomia, trago as ideias de Dickinson (1991, p. 36) sobre níveis de autonomia e sobre como promovê-la. Esse autor afirma que há diferentes níveis de autonomia e que o último é aquele em que o aprendiz é responsável por todas as decisões concernentes à aprendizagem. Mas a possibilidade de crescimento, quanto à autonomia, depende de fatores tais como idade e experiência na aprendizagem de línguas, ou seja, o aprendiz deve ter tanta autonomia quanto possa com ela lidar. O autor salienta que é importante considerar também fatores contextuais, por exemplo, as pressões relacionadas ao cumprimento de agendas pedagógicas e exames que podem restringir a possibilidade de desenvolvimento da autonomia na sala de aula.

Recentemente, mais precisamente em 2017, Oxford publicou a segunda edição de seu livro *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, lançado, primeiramente em 2011. Ela mostra mudanças significativas de enfoque ao acrescentar *Self-regulation in Context* ao título. Os conceitos de autonomia, junto com agência e autorregulação são importantes nesta obra e Oxford os associa à escolha de estratégias de aprendizagem. Trago parte da tabela de Oxford (2017, p. 82) com uma breve descrição desses construtos e de como eles se relacionam com as EA:

Quadro 1 – Conceitos de autorregulação, agência e autonomia e relação com EA.

Autorregulação	Agência	Autonomia
<p>Descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase em pensamentos e comportamentos sistematicamente regulados; • Volitiva; • Descrito como processos específicos; 	<p>Descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase em afetar algo; • Volitiva; • Geralmente descrito de maneira geral; 	<p>Descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no controle ou na responsabilidade por algo; • Volitiva; • Geralmente descrito de maneira geral;

<p>Relação com estratégias:</p> <p>- Muitos dos processos de autorregulação (metas, monitoramento, organização, avaliação), são vistos como estratégias;</p>	<p>Relação com estratégias:</p> <p>- “Agência é um ponto inicial para o uso de estratégias pelo aprendiz” (apud Gao & Zhang, 2011)</p> <p>- O conhecimento das estratégias é um dos elementos da agência. (apud Mercer, 2015)</p> <p>- A agência contribui para o uso de estratégias (apud Oxford, 2003, 2008)</p>	<p>Relação com estratégias:</p> <p>- A autonomia contribui para o uso de estratégias, mas o uso de estratégias também fortalece a autonomia (apud Oxford, 2003, 2008)</p> <p>- “...As estratégias são um importante elemento da autonomia do aprendiz, porque é pelo uso das estratégias que eles se tornam autônomos. (apud Griffiths, 2013, p. 31).</p>
--	--	---

Fonte: Adaptado de Oxford (2017, p. 82).

Boekaerts, Pintrich e Zeidner (2000, p. 14) se apoiam em Bandura (1986) e afirmam que a autorregulação sob uma perspectiva sócio cognitiva é vista como uma interação trina dos processos de **autorregulação pessoal**, que envolve o monitoramento e ajuste de estados cognitivos e afetivos, **autorregulação comportamental**, que diz respeito à auto-observação e ajuste estratégico de atitudes e **autorregulação contextual**, que se refere à observação e ajustes de condições ambientais. Assim, além da capacidade comportamental de auto gerenciar circunstâncias do ambiente, a autorregulação envolve o senso de agência para atuar em contextos relevantes. Refere-se ainda aos pensamentos, sentimentos e ações planejados e ciclicamente adaptados para alcançar metas pessoais. Os autores explicam que a autorregulação é descrita como cíclica, porque o ‘feedback’ de uma performance anterior serve para ajustes em outras ações.

Rosário et al (2010) estabelecem também que, é fundamental pensar o processo ensino-aprendizagem desde o ponto de vista e vivência do aprendiz, pois o centro dos processos de autorregulação está na escolha e sob controle dele, que tem iniciativa pessoal, perseverança em suas tarefas e exibe suas

competências em qualquer contexto em que a aprendizagem ocorra. O aprendiz decide controlar e não deixar que controlem sua aprendizagem.

Para Boekaerts e Corno (2005, p. 201), o aprendiz que autorregula sua aprendizagem é engajado ativa e construtivamente num processo de geração de significado e adapta seus pensamentos, sentimentos e ações quando necessário para melhorar a aprendizagem.

Quanto ao conceito de **agência**, Mercer (2015) afirma que ele se refere essencialmente a uma combinação da vontade, intenção e capacidade de agir do aprendiz para alcançar metas específicas e resultados num contexto social específico. Oxford (2017) afirma que ela “é uma característica básica do ‘bom aprendiz’ e um conceito crucial para a compreensão de envolvimento, motivação, autonomia e comportamentos autorregulatórios” (apud Mercer, 2011). Oxford ainda sugere que,

o contexto social ajuda a determinar quão agente o aprendiz pode ser e de que recursos ele dispõe, mas o aprendiz interpreta os recursos de maneiras diferentes e toma suas próprias decisões sobre como dispor desses recursos (OXFORD, 2017, p. 76).

Mercer (2015) previne, no entanto, para o fato de que, para ser agente, o aprendiz precisa acreditar que suas capacidades e habilidades com a LE podem ser desenvolvidas e que ele pode ter algum nível de controle e influência sobre elas. A construção dessa autoconfiança, no contexto da escola pública de modo geral é de fundamental importância, há necessidade de convencê-los do significado empoderador de conhecer e se comunicar numa língua estrangeira e como eles podem se beneficiar disso, além de construir com o aprendiz o entendimento de que ele tem papel fundamental no processo de aprendizagem da língua.

Na próxima seção, faço um breve detalhamento sobre como promover a autonomia.

2.2.1 PROMOVENDO A AUTONOMIA

Segundo Dickinson (2001, p. 37-41), para fomentar a autonomia do aprendiz é importante determinar as tarefas que normalmente são de responsabilidade do professor e, a partir delas, identificar quais e como elas podem ser transferidas ao aprendiz. O autor especifica as tarefas, tradicionalmente realizadas pelo professor que vão desde o planejamento pedagógico, passando pelo ensino em si, a avaliação, e o gerenciamento e organização das atividades a serem realizadas, até ao apoio e aconselhamento do aprendiz, que é ainda mais importante no trabalho voltado para a promoção da autonomia. Cada uma dessas tarefas deverá ter de alguma forma, e em níveis diferentes, a participação e envolvimento dos alunos. E, “à medida que o aprendiz assume responsabilidades sobre sua aprendizagem, o professor precisa assumir o papel de facilitador ou conselheiro em cada vez mais situações na sala de aula” (SCHARLE e SZABÓ, 2000, p. 5).

É preciso salientar que, isso não significa que a função do professor será diminuída, ou menos importante, será, certamente, diferente da que estamos acostumados, porém de relevância tão grande quanto, ou até maior, uma vez que o aprendiz tem a possibilidade de levar as práticas para outros contextos. Sobre o papel do professor, Little (1999, p. 44) afirma que a autonomia não pode ser alcançada, “sem a mudança de papel do professor de maneira que, na troca, se mude a estrutura de poder na sala de aula”. No Centro de Línguas em que realizei esta pesquisa, um ponto que mudou uma das estruturas de poder da sala de aula foi a abolição do uso de manuais importados, que eram a referência curricular. Ao deixarem de usá-los, professores e aprendizes assumiram parte da definição do currículo, agora, são eles que, em votação, definem os temas que serão trabalhados em sala de aula e a partir da eleição desses temas, são definidos outros objetivos, planejamentos, ações, seleção de recursos e avaliações do trabalho pedagógico, sempre de maneira colaborativa.

Em minha longa experiência pessoal de 28 anos na educação, 22 deles em sala de aulas de línguas, porém ainda muito curta no trabalho de incluir o

aprendiz nas decisões referentes à aprendizagem, uma das primeiras diferenças que senti, foi de carregar um peso menor, já que transferir, significa dividir um pouco as responsabilidades que nós professores temos por tudo que ocorre na sala de aula. Outra observação, também importante foi que é necessário um tempo de adaptação, para que o aprendiz absorva as novas responsabilidades e o professor se acostume a receber as sugestões e demandas dos alunos. Por estarem habituados ao papel convencional do professor que transmite e do aprendiz que recebe o conhecimento, leva algum tempo até que ambos se adaptem e reconheçam a dinâmica do trabalho em que as responsabilidades pela aprendizagem mudam. É também importante que o aprendiz desenvolva, entre outras capacidades, a de refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem, a de avaliar seu progresso e, se necessário, fazer os ajustes adequados das estratégias de aprendizagem que utilize (LITTLE, 1999, p.52).

A concepção de um aprendiz autônomo vai além daquele que consegue de maneira independente aprender uma língua estrangeira. Ela contribui para a formação de uma sociedade mais democrática, no sentido descrito por Dickinson (1991, p. 27-28) na afirmação de que “uma sociedade protege seus ideais democráticos por meio de um processo educacional que leva à formação de indivíduos autônomos, capazes de pensar por si mesmos”. Esse deve ser o propósito maior da educação que fomenta a autonomia e mais especificamente da educação pelas línguas, mas formar aprendizes autônomos é também justificável porque assim, respeitamos o direito do aprendiz de ter liberdade para exercitar suas escolhas na aprendizagem e em outras áreas, porque se aprende melhor quando se assume a aprendizagem, que se torna mais significativa e permanente (CRABBE, 1993, p. 443).

Nas próximas sessões, discorro sobre outros aspectos que envolvem e influenciam de várias maneiras o uso de estratégias de aprendizagem de línguas. No entanto, é importante ressaltar que o principal construto da pesquisa aqui relatada é o das EA e que esses outros construtos serão tratados como forma de ampliar a compreensão, que não se extingue no estudo das EA, unicamente. Para cada um deles, outras pesquisas seriam necessárias, pois

cada um traz especificidades e complexidades, que não caberiam numa única dissertação.

2.3 O BOM APRENDIZ DE LÍNGUAS

Aptidão, motivação e oportunidade são as três características essenciais que o bom aprendiz tem, ou pode desenvolver, segundo Rubin (1975) em seu artigo seminal “O que podemos aprender com o ‘Bom Aprendiz’ de Línguas”. Nele, a autora sugere que se soubermos mais sobre o que o “bom aprendiz” faz para aprender, poderemos ensinar estratégias ao aprendiz que tem dificuldades, aproximando os dois. Outros autores, tais como Griffiths (2008), Cook (2008), Ellis (1997) e Naiman et al (1996) realizaram estudos sobre o construto do “bom aprendiz” e encontraram outras características e identificaram estratégias que ele usa para facilitar sua aprendizagem. É, então, sobre o bom aprendiz e suas características que discorro nesta seção, baseando-me nos estudos desses e de outros autores que cito ao longo do texto.

2.3.1 A APTIDÃO E O ‘BOM APRENDIZ’

Ellis (1997) define a aptidão linguística e a motivação como as duas maiores dimensões relativas às diferenças individuais entre os aprendizes que interferem na aquisição de línguas, embora reconheça outros aspectos, tais como, os fatores sociais, como o contexto de aprendizagem e os fatores afetivos, como a personalidade do aprendiz. Vejamos o conceito e importância da aptidão na aprendizagem, um fator que marca diferenças entre o bom aprendiz e aquele que tem dificuldades.

A aptidão linguística, segundo Ellis (1997), é uma capacidade natural para aprender uma segunda língua e essa aptidão se refere às habilidades cognitivas que subjazem a aprendizagem efetiva de segunda língua. A aptidão linguística, ainda segundo Ellis, está diretamente relacionada ao sucesso na ALE³ e ele

³ Aprendizagem de Língua Estrangeira

afirma que há fortes evidências de que o aprendiz que tem bons resultados em testes de aptidão linguística aprende rapidamente e atinge níveis de proficiência mais altos que os aprendizes que não se saem bem naqueles testes.

Embora os testes sejam úteis na previsão de sucesso do aprendiz, Rubin (1975) ressalta que, eles não oferecem informação detalhada para o professor, ou para o aprendiz sobre como usar os resultados para melhorar a aprendizagem. Rubin reconhece ainda, que a aptidão é a variável menos sujeita à manipulação, por ser uma característica individual do aprendiz (RUBIN, 1975, p.42).

Ranta (2008) ressalta a relação descrita por Skehan (1998, 2002) dos componentes da aptidão como os estágios do processo de aprendizagem, em que a habilidade de codificação fonêmica é mais importante no estágio inicial, no qual o aprendiz precisa ter uma melhor percepção dos aspectos sonoros da língua, a sensibilidade gramatical tem mais relevância no estágio intermediário, quando o aprendiz precisa estabelecer padrões gramaticais e a memória têm papel importante no estágio final, em que se constrói a proficiência. Ranta afirma que a aptidão é uma habilidade que pode ser medida de diferentes maneiras e “reflete os pontos fortes e fracos numa gama de habilidades cognitivas que subjazem ao processo de desenvolvimento de uma língua e que interage com outros fatores, tais como a motivação e as oportunidades.” Ela ressalta que atender as necessidades estabelecidas pelos processos cognitivos dos aprendizes pode ajudá-los a serem melhores (2008, p. 151-152).

Os estudos da aptidão, mostraram a importância dessa capacidade de aprender uma segunda língua. No entanto, esses estudos mostraram também que a aptidão não determina a aprendizagem ou não de uma língua, e que uma série de outras variáveis estão envolvidas nesse processo e, influenciam, restringem ou melhoram a aprendizagem.

A motivação é um desses aspectos e passamos então a discutir o conceito e importância desse fator na ASL, sob o olhar de autores relevantes nessa área, tais como, Gardner e Lambert (1959), Macnamara (1971), Rubin, (1975) e Dörnyei (2001).

2.3.2 A MOTIVAÇÃO E O ‘BOM APRENDIZ’

Rubin (1975) cita a motivação como segunda variável concernente ao “bom aprendiz” de línguas e ressalta os dois tipos de motivação elencados por Gardner e Lambert (1959), a saber, **integrativa**, em que o objetivo de aprender a língua é aprender mais sobre o grupo que a fala, ou conhecer pessoas daquele grupo, e **instrumental**, em que a aprendizagem tem objetivos mais práticos (GARDNER e LAMBERT, 1959, p. 267). Os estudos de Gardner e Lambert mostraram que os aprendizes orientados pela motivação integrativa tinham uma atitude positiva em relação aos membros da comunidade falante da língua que estudavam, que eram mais motivados para aprender aquela língua e obtinham melhores resultados que os que se orientavam pela motivação instrumental (1959, p. 271).

Para Macnamara (1971, p. 477), a motivação é uma das razões das diferenças entre os resultados da aprendizagem em sala de aula e a aprendizagem em situações reais. Ele afirma que o contexto artificial da sala de aula torna o processo da aprendizagem mais difícil e não promove a comunicação e que em contextos naturais, os aprendizes aprendem melhor porque desenvolvem a linguagem a partir de sua necessidade de comunicação imediata, ou seja, a motivação integradora. Embora ele reconheça a importância da correção dos aspectos gramaticais, que ocorre de maneira mais efetiva em sala de aula, Macnamara ressalta que o professor deve olhar para o que realmente importa, que é o ato da comunicação em si, o esforço do aluno para compreender e se fazer entender.

A valorização do trabalho do aluno, tem sido uma busca constante em minha experiência em sala de aula. Acredito que perceber o aprendiz de maneira individual, bem como considerar os diferentes contextos e histórias de vida, nos dá uma nova perspectiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, além de mudar nossas expectativas sobre sucesso. Percebi na escola em que realizei a pesquisa que os professores têm tentado individualizar e personalizar todo o processo, eles realizam avaliação diagnóstica e o planejamento se dá a partir do que essa avaliação indica. Embora os resultados tenham que ser

numéricos por exigência da Secretaria de Educação, durante o semestre os aprendizes são avaliados individualmente por meio de um Relatório de Avaliação onde os professores descrevem o desempenho de cada aluno durante o semestre.

A motivação para aprender uma L2 tem uma natureza sociocultural importante e diferente da motivação necessária para aprender outras disciplinas. Cohen explica que uma L2, além do código linguístico, representa também a cultura dos lugares onde é falada, logo, aprender uma língua envolve aprender sobre a cultura de outros países, “envolve uma alteração da autoimagem, a adoção de novos comportamentos socioculturais e jeitos de ser, e por isso tem um impacto significativo na natureza social do aprendiz (COHEN, 2010, p.170 apud WILLIAMS, 1994, p. 77).

As razões pelas quais os aprendizes, independente de idade, gênero, ou outro aspecto que se estude, têm e se mantêm motivados para aprender uma LE são as mais variadas possíveis, mas concordo com Dörnyei, baseada em minha experiência como professora que, sem motivação a aprendizagem, especificamente de línguas é muito difícil, senão, impossível. Acredito ser necessário encontrar as razões que podem envolver o aprendiz e fazê-lo sentir-se interessado em aprender a língua e é possível ao professor modificar a motivação do aprendiz positivamente. “Sem motivação suficiente, no entanto, é improvável que até mesmo o mais brilhante aprendiz persista o necessário para aprender uma língua” (DÖRNYEI, 2001, p. 5).

A realidade sociocultural dos alunos com quem realizei a pesquisa é um fator bastante importante a se considerar como variável para a análise da motivação. Todos eles são oriundos de famílias de baixa renda, alguns vivem só com as mães, ou com outros familiares e, mesmo assim, pouco convivem com essas pessoas de suas famílias, pois passam a maior parte do dia fora de casa. Todos têm responsabilidades em casa e os pais e mães, muitas vezes, segundo dados coletados, não acompanham os estudos de seus filhos, cabe ao professor, neste caso a tarefa de pesquisar individualmente o perfil social dos alunos e lidar com essas informações de maneira individual para melhorar a motivação. Sobre

isso, Rubin (1975, p. 43) afirma que, “com motivação adequada, o aprendiz pode se tornar um investigador ativo da natureza da língua que quer aprender”.

2.3.3 AS OPORTUNIDADES E O ‘BOM APRENDIZ

Proporcionar oportunidades úteis ao desenvolvimento de todas as habilidades necessárias para a efetiva aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira é, segundo Rubin (1975, p.44), a terceira mais importante variável, junto com a aptidão e a motivação que discutimos aqui. O bom aprendiz de línguas acata e cria oportunidades de aprendizagem, lendo livros, assistindo a filmes, e ouvindo canções na língua que está aprendendo. Além disso, hoje, com toda disponibilidade de ferramentas tecnológicas, esse aprendiz tem muitas outras formas de aprender e praticar o que viu na sala de aula. Rubin (idem), no entanto aponta que “o que importa é descobrir que vantagens o aprendiz está tirando das oportunidades que recebe ou cria”.

Naiman et al (1996, p. viii-ix) aconselham aos professores que proporcionem atividades que ajudem os aprendizes a participarem entusiasticamente de toda a aula, oportunidades de comunicação autênticas sempre que possível, chances de autocorreção e de revisão para que percebam que podem cometer erros, conhecimento da língua que possa ser generalizado, além de uma ambiente confortável que apoie os aprendizes nas atividades, e os faça se sentirem seguros.

2.4 OUTRAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E A APRENDIZAGEM

Rubin (1975), cita Ervin-Tripp (1970), com quem concorda, que “muita atenção tem sido dada ao input e pouca ao que acontece com o aprendiz”, ou seja, aos processos cognitivos que se desenvolvem dentro dele, a como ele aprende e às estratégias de aprendizagem que ele utiliza. Ela afirma ser possível ajudar o aprendiz a selecionar atividades que sejam adequadas ao seu estilo de

aprendizagem e as estratégias mais produtivas para ele, a partir do estudo dos processos cognitivos que se desenvolvem.

Os estudos relacionados ao ‘bom aprendiz’ e às diferenças individuais que afetam a maneira como a aprendizagem se dá, se estende ainda por outros aspectos. Outras importantes pesquisas da LA que se concentraram na maneira como as pessoas desenvolvem a ASL, mergulharam em diversas variáveis, cada uma com seu valor e influência específica no aprendiz (GRIFFITHS, 2008, p. 1-2). Trato nas próximas seções, de maneira breve, da de outras variáveis, algumas delas não mencionadas por Rubin, tais como, crenças, idade, estilos de aprendizagem, personalidade e como esses aspectos se relacionam com a aprendizagem de línguas e sua influência no construto das EA. Lembro que essas variáveis não foram enfatizadas na análise dos dados, mas aqui nos auxiliam na compreensão das EA.

2.4.1 A INFLUÊNCIA DA IDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Embora seja uma variável fácil de ser mensurada, a idade é também um aspecto repleto de controvérsias. Segundo a ‘hipótese do período crítico’, as crianças aprendem mais rápido e melhor uma segunda língua, isso se dá, porque, a aprendizagem de segunda língua é mais efetiva até o final da infância e início da puberdade e que depois dificilmente se aprende a falar uma língua como um falante nativo (ELLIS, 1997, p. 68; 1999, p. 484).

Lightbow e Spada (2006, p. 68) discutem esse argumento, porque além da questão biológica, há que se considerar as diferentes condições de aprendizagem, uma vez que as crianças, normalmente, estão em ambientes mais informais e têm mais tempo para se dedicarem aos estudos, enquanto contra os adultos pesa o fato de que, com frequência, estão em ambientes que demandam o uso de estruturas mais complexas da língua e eles se sintam constrangidos de exporem suas inabilidades com a língua, o que compromete sua autoestima e motivação para aprender. Griffiths (2008, p. 39) concorda e

ressalta que os aspectos afetivos parecem justificar a eventual superioridade das crianças na aprendizagem de língua e cita o choque linguístico e cultural, além das pressões sociais (apud SCHUMAN, 1975) como possíveis variáveis afetivas que influenciam a ALE por adultos.

Quando em condições similares, ao menos nos estágios iniciais, os adultos aprendem melhor que as crianças porque usam outras habilidades cognitivas, tais como conhecimento linguístico, experiência e habilidades para negociar a comunicação, além de desenvolverem estratégias de aprendizagem melhores. Esses estudos, no entanto, não explicam por que ao longo do processo de aquisição, as crianças superam os aprendizes mais velhos (LIGHTBOW e SPADA, 2006, p. 69).

Griffiths (2008, p. 40 apud NORTON e TOOHEY, 2001) destaca ainda a questão situacional da aprendizagem que pode ser naturalística, se ocorre em contexto real de imersão, ou formal, se ocorre em sala de aula. E em sala de aula há outras variáveis que podem influenciar diferentemente a criança ou o adulto, entre elas o horário das aulas, a metodologia e forma da aula, se presencial, ou a distância. Associadas às variáveis relacionadas à idade, há ainda uma enorme gama de diferenças individuais, tais como motivação, aptidão, atitude, autonomia que interagem e justificam toda a controvérsia em torno da questão da idade e de como ela influencia a ALE e que, de forma geral, indicam que quanto mais jovem, melhor se dá a aprendizagem.

Lembro que no contexto desta pesquisa, os participantes são adolescentes, que têm entre 14 e 16 anos, tendo aulas presenciais em sala de aula, com horário de aula, inapropriado, pois eles saem das escolas regulares e se dirigem imediatamente à escola de línguas, sem almoçar ou ir em casa, para descansar.

2.4.2 CRENÇAS DO APRENDIZ

Os estudos das crenças seguiram a publicação do artigo de Rubin (1975) sobre o 'bom aprendiz de línguas', porque deu-se uma maior atenção para o que o aprendiz pensava e acreditava sobre aprendizagem de línguas. As crenças

são as ideias e opiniões dos aprendizes sobre a aprendizagem, assim, elas moldam as atitudes e a motivação do aprendiz, além de definirem a escolha e uso de estratégias (WHITE, 2008, p. 121 apud RILEY, 1996).

O estudo da opinião do aprendiz sobre como se aprende uma língua é importante porque ele vai se orientar em seus estudos por essa ideia e pelo que ele acredita que facilita sua aprendizagem. White (2008, p. 121) afirma que “as crenças são importantes porque os aprendizes tomam por verdades suas crenças e elas vão guiar a maneira como eles interpretam suas experiências e como se comportam”, por isso, em termos de aquisição de língua, importa conhecer as crenças dos alunos sobre si, sobre língua e aprendizagem de línguas e sobre o contexto em que participam como aprendizes ou usuários da língua (WHITE, 2008, p. 121).

Esses e outros estudos indicam a importância de se pesquisar sobre crenças relacionadas à aprendizagem, uma vez que essas ideias influenciam de maneira mais, ou menos definitiva a aprendizagem de segunda língua. Conhecer as crenças de seus alunos permite ao professor fazer adaptações em suas aulas que atendam às necessidades específicas de cada um, além de mostrar novas estratégias que tornem a aprendizagem mais flexível (LIGHTBOW e SPADA, 2006, p.67).

2.4.3 A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O estudo do ‘bom aprendiz’ e das diferenças individuais ressaltam um olhar mais atento às diferentes formas de aprender, e é nessas diferenças que o conceito de estilos de aprendizagem se baseia. Reid (1995), citado por Lightbow e Spada (2006, p. 59) e por Dörnyei (2003, p. 121) define estilos de aprendizagem como “uma forma natural, habitual e preferida de absorver, processar e reter novas informações e habilidades”.

Para Leaver, Herman e Shekhtman (2005, p. 67), estilos são abordagens habituais, ou gerais para as quais o comportamento observável é a escolha de determinadas estratégias. Eles destacam as preferências sensoriais e os, estilos

cognitivos. Explicarei cada um deles, brevemente, seguindo os conceitos e teoria de autores como Leaver, Herman e Shekhtman (2005), Ortega (2013), Dörnyei (2005), entre outros.

Estilos perceptivos ou preferências sensoriais, são canais físicos (olhos, ouvidos e pele), pelos quais o aprendiz percebe as informações e as relaciona a aspectos da cognição. As principais categorias são visuais, auditivas e motoras, conforme processem as informações melhor pela relação imagética, sonora ou de movimento, respectivamente (LEAVER, HERMAN e SHEKTHMAN, 2005, p. 67).

Estilos cognitivos são padrões habituais do pensamento de processamento de informação, não mais de percepção como no anterior. Segundo Dörnyei, eles são desprovidos de qualquer interferência educacional ou situacional e, por isso, permitem uma conceituação 'pura' (2005, p. 124-125). Segundo Ortega (2013, p.207), Ehrman e Leaver (2003, p. 395) desenvolveram o modelo mais promissor de estilos cognitivos, que consiste de um contínuo binário, ou duas grandes categorias, sob as quais os estilos se organizam: a **sinóptica**, em que "a aprendizagem depende da intuição e do controle subconsciente" e a **ectênica**, em que a "aprendizagem se dá sob o controle consciente do aprendiz." A ideia de que os estilos se dispõem numa linha contínua em que há dois extremos é importante porque o aprendiz se localiza em um ponto dessa linha, não num extremo ou no outro, às vezes, até no meio, podendo se adaptar ao tipo de informação que precisa processar.

Ehrman, Leaver e Shekhtman (2005, p. 71) listam dez subescalas de estilos, que também se organizam numa linha contínua, separados naquelas duas categorias maiores, dentre elas, destaco uma que foi a que embasou mais estudos na área da LA e que representa duas dimensões opostas de percepção de estímulos, que é a **independência do campo**, que na ASL pode ser relacionada ao maior sucesso em identificar padrões nos insumos da LE, em lidar com regras gramaticais, em poder se auto monitorar enquanto produz na LE e a **dependência do campo**, que pode facilitar a aprendizagem holística a

partir de insumos na LE por meio da memorização bem como pela comunicação com outros, afirma Ortega. (2013).

Conhecer os estilos de aprendizagem é acessar uma importante informação que pode auxiliar o professor a preparar aulas direcionadas especificamente para as maneiras de aprender de seus alunos e a diversificar sua metodologia de forma a atendê-los em suas diferenças individuais. O conhecimento dos estilos de aprendizagem pode também orientar o professor nas atividades de avaliação e correção de exercícios, porque poderá considerar um outro aspecto que pode justificar o desempenho de seus alunos na ALE. Além disso, o professor poderá auxiliar o aluno, identificando com cada um seus estilos de aprendizagem e ajudando-os em seu processo de aprendizagem, na seleção de estratégias que tornem a ALE mais efetiva e prazerosa e, ainda mostrar ao aprendiz em que aspectos há falhas que possam prejudicar seu desenvolvimento, se a abordagem do professor, o material didático, ou a metodologia, por exemplo.

Embora os estilos de aprendizagem sejam padrões estáveis, os aprendizes precisam tentar se adaptar e flexibilizar sua forma de aprender, já que estudos mostram que a habilidade de captar, processar e reter informação de maneiras diferentes pode melhorar a aprendizagem (NEL, 2008, p. 51).

2.4.4 ASPECTOS DA PERSONALIDADE QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM

Lightbow e Spada (2006, p. 61) fazem uma breve consideração sobre a influência da personalidade na aquisição de segunda língua. Elas afirmam que embora características da personalidade pareçam afetar a aprendizagem de LE, não há concordância sobre esses efeitos nos estudos empíricos. As autoras citam, por exemplo, o fator extroversão que parece estar ligado ao sucesso na aprendizagem de línguas porque o aprendiz extrovertido é mais assertivo e desenvolto e por isso seria mais aberto à aprendizagem. Há, no entanto, estudos

que contradizem essa afirmação e chegaram à conclusão que, aprendizes introvertidos tinham melhores resultados.

O estudo apresentado por Ehrman (2008, p.61) com aprendizes nível quatro, que são alunos com níveis excelentes de proficiência na L2, mostra exatamente que a introversão é um aspecto que pode estar ligado a melhores resultados na ASL entre os alunos adultos que atingem níveis muito próximos de falantes nativos. Nesse estudo, o Myers-Briggs Type Indicator - MBTI (apud Myers et al., 1998), um questionário baseado na teoria do psicólogo suíço Carl Jung é o mais aplicado teste de personalidade atualmente, foi usado para identificar a influência da personalidade na ASL. O estudo, mostra também, que a introversão, associada à intuição são características da personalidade também presentes nos aprendizes excelentes.

Um outro estudo, conduzido por Moody (1988)⁴ e citado por Ortega (2013), buscando descobrir se alguns tipos de personalidade eram mais predispostos a aprender línguas mostrou que os que mais se mostravam atraídos pelo estudo de línguas tinham predominantemente personalidade intuitiva-reflexiva, ou seja, pessoas que “tendem a confiar na memória e em associações, que visualizam relações, percebem o todo e leem nas entrelinhas (intuição), mas que também são bons analistas e têm pensamento lógico (reflexão).” Moody (idem) afirma que essas pessoas “gostam de trabalhar com palavras e símbolos (intuição), tanto quanto de fazer análises gramaticais e aplicar regras (ORTEGA, 2013, p. 195)”.

Há, sem dúvida, uma estreita relação entre os traços de personalidade e aprendizagem de línguas. No entanto, essa relação não é linear, nem tão clara como pode parecer, uma vez que ela é mediada por outras importantes variáveis e é, provavelmente na combinação dessas variáveis, que encontraremos as principais características do ‘bom aprendiz’ de línguas. Aptidão, motivação, idade, personalidade, estilos de aprendizagem e autonomia, além de outros construtos, tais como crenças, identidade e gênero formam uma intrincada rede

⁴ Ortega, em seu livro *Understanding Second Language Acquisition* (2013), traz o estudo realizado por Moody, porém não tive acesso à obra original.

de fatores que influenciam o aprendizado de línguas e o conhecimento desses construtos pode modificar todo o processo ensino-aprendizagem e seus agentes, principalmente, o professor, que terá mais segurança no trabalho que realiza e o aprendiz, que saberá melhor o que precisa fazer para que sua aprendizagem seja mais eficiente e produtiva.

2.5 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (EA)

Ao aprender uma língua, bem como ao realizarmos qualquer outra atividade, desenvolvemos estratégias para facilitar, agilizar e tornar ações mais eficazes. Ao iniciarmos os estudos de uma língua estrangeira (LE), iniciamos também um processo de experimentação de estratégias que possam tornar a ALE, mais dinâmica, prazerosa, fácil e perene.

À medida que as experimentamos, novas estratégias passam a fazer parte de um repertório pessoal, ao qual recorremos e nos aprimoramos na seleção e aplicação delas, adaptando-as ao tipo de atividade e ao nível de dificuldade que a situação de aprendizagem ou de comunicação demanda.

A validação e a ativação de estratégias, nas mais diversas situações e contextos, e em particular no desenvolvimento de línguas, vem sendo tema de estudos da Linguística Aplicada nas últimas cinco décadas (RUBIN, 1975, O'MALLEY, 1985, COHEN, 2000, 2010, GRIFFITHS, 2004, 2008, MACARO, 2001, 2006, OXFORD, 1990, 1999, 2017) . Elas, assim como os estudos de autonomia, motivação, aptidão e estilos de aprendizagem, entre outros, marcam também, uma mudança de foco nas pesquisas, do professor e de como ele ensina, para o aprendiz e como ele aprende.

Como o aprendiz usa as estratégias de aprendizagem? Com que frequência? Como ele escolhe as estratégias que vai usar em cada situação de aprendizagem? Como ele associa as EA a outros aspectos que envolvem o processo de aquisição, tais como motivação, estilos de aprendizagem e autonomia, entre outros? De que maneira se pode ensinar ou treinar os alunos para usarem estratégias adequadamente? Essas e outras questões envolvem

as pesquisas em torno das EA de línguas e vêm direcionando os estudos na busca por respostas.

Autores e estudiosos da LA, tais como, Oxford (1990, 2017), Macaro (2001), Griffiths (2008), O'Malley et al (1985, 1987) e Cohen (1992, 2010) vêm trazendo a público livros e artigos com relevantes pesquisas, estudos e reflexões relacionados ao papel das EA no ensino e aprendizagem de LE/L2. Esses e outros estudiosos trouxeram luz à pesquisa aqui descrita e a questões que surgiram nesse percurso, mostraram aspectos que demandavam maior atenção, bem como aqueles em que já haviam chegado a um acordo e poderiam ajudar na teoria. Trago esses e outros teóricos que discorreram sobre o uso das estratégias no ensino-aprendizagem de línguas com suas principais ideias em torno desse construto.

No estudo que aqui relato, busco aprofundar e, de alguma forma, aproximar professores e pesquisadores da LA ao conceito de EA, da maneira como os alunos as usam e das implicações que o ensino dessas estratégias pode ter na ASL.

Rubin (1975, p. 45) afirma, em seu artigo, que “nenhum curso poderia ensinar tudo que precisamos saber sobre uma língua”. Primeiramente, porque envolve conhecimentos socioculturais e históricos, além dos linguísticos que são também bastante extensos e complexos e também por que a aprendizagem depende de fatores relacionados, principalmente ao aprendiz em si e outros aspectos externos a ele. Daí se depreende a importância das EA, por que elas ajudam na promoção da autonomia do aprendiz. Oxford e Nyikos (1989, p. 1) afirmam que:

O uso apropriado de estratégias habilita o aprendiz a tomar responsabilidade por sua aprendizagem aumentando sua autonomia, independência e auto direcionamento. Esses fatores são importantes porque o aluno precisa continuar aprendendo, mesmo quando não está em sala de aula.

Ainda sobre a importância das EA, Griffiths (2004, p.1) afirma que “se o aprendiz reconhece as estratégias certas para que resolva os problemas

sozinho, ele é empoderado para gerenciar sua própria aprendizagem.” Nesse mesmo artigo, ela afirma que “a aprendizagem começa no aprendiz” (GRIFFITHS, 2004, p. 2).

E começa no aprendiz de maneira individual. Esse é outro aspecto que os estudos das EA marcam, uma mudança de interesse de grupos de alunos para o aprendiz como indivíduo e suas características pessoais. Sobre essa mudança de foco, Macaro (2001, p.27) ressalta que:

Se os aprendizes têm estilos de aprendizagem diferentes ou são melhores em diferentes aspectos de aptidão, então, um método de ensino que se baseia em ensinar pela interação na LE para uma sala inteira não será suficiente para atender a toda a diversidade de necessidades dos aprendizes.

Os repetidos insucessos podem ter levado professores e pesquisadores a reconhecerem que cumprir tarefas prescritas não é suficiente e não garante a aprendizagem. O mesmo vale para as EA. Não é o professor que avalia e as prescreve conforme seu olhar. Ele pode mostrar, sugerir, demonstrar, mas não receitar as EA que cada aluno deve utilizar. Fundamental é o envolvimento do aprendiz em todo o processo. Macaro (2001, p. 27) lembra os estudos de Naiman et al, (1996) em que eles afirmam que “os bons aprendizes se descrevem como ativamente envolvidos no processo de aprendizagem”. São eles que precisam ser capazes de identificar quais estratégias são adequadas para seu “estágio de aprendizagem, personalidade, idade, propósito de aprendizagem e tipo de língua que estudam.” (OXFORD e NYIKOS, 1989, p. 291).

Antes de nos aprofundarmos nos tipos e classificações das EA, vejamos como os principais estudiosos as definem.

A palavra Estratégia vem do Grego *stratégia* que significa arte da guerra, por extensão, e, assim, aplicando o conceito ao contexto de aprendizagem de línguas, estratégia é a arte de utilizar os recursos de que se dispõe ou de explorar a situação ou as condições favoráveis, para atingir determinados objetivos. Segundo O'Malley et al, (1985a, p.557 apud RIGNEY, 1978) EA “são operações ou passos usados por um aprendiz para facilitar a aquisição, o armazenamento e a recuperação de informações.”

Oxford e Cohen (1992, apud OXFORD, 1990) afirmam que:

EA são passos ou atitudes tomadas pelo aprendiz para melhorar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas (...) essas estratégias têm o poder de aumentar a atenção essencial para a aprendizagem de línguas, melhorar a decodificação e integração do material linguístico, além de aumentar a capacidade de recuperação de informações necessárias.⁵

Oxford esclarece ainda em sua definição que EA “são ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, prazerosa, mais auto direcionada, mais efetiva e mais transferível para novas situações (1990, p.8).

Em outro de seus trabalhos, Oxford nos diz que estratégias “são definidas como ações específicas, comportamentos, passos, ou técnicas - tais como busca por parceiros para conversas, ou o encorajar-se para lidar com uma atividade difícil - usadas por estudantes para aprimorar sua aprendizagem” (2003, p. 2 apud SCARCELLA & OXFORD, 1992, p. 63).

Embora as pesquisas em torno das EA já venham ocorrendo por mais de 40 anos, não se chegou ainda a uma definição que leve os pesquisadores a um consenso. Há outras questões que geram discussões relacionadas às EA e o conceito é uma delas. Macaro (2001, p.18 apud MCDONOUGH, 1995) ressalta os diversos termos que são usados para se referirem às EA, entre outros, habilidades linguísticas, processos linguísticos, mecanismos de compensação de lacunas de linguagem, planos de ação, o que demonstra o longo caminho a se fazer ainda nos estudos dessa área.

Em razão da ausência de consenso quanto a uma definição do conceito e da pluralidade de termos usados de maneira, muitas vezes, sobreposta, Ellis elaborou uma lista de características das EA:

1. O termo estratégia se refere a ações gerais e específicas para aprender uma L2;
2. Elas são usadas para resolver um problema específico de aprendizagem;

⁵ Todas as traduções nesta dissertação foram feitas por mim.

3. O aprendiz tem consciência das estratégias que usa e pode descrevê-las se for necessário;
4. EA envolvem comportamentos linguísticos ou não (apontar um objeto);
5. Elas podem acontecer na L1 ou na L2;
6. Algumas estratégias são comportamentais e observáveis, enquanto outras são mentais;
7. Em geral, as EA contribuem indiretamente para a aprendizagem, fornecendo dados a serem processados pelo aprendiz. No entanto, há EA que contribuem diretamente, tais como as de memorização de vocabulário.
8. O uso de estratégias varia segundo o tipo de tarefa e as preferências individuais do aprendiz (ELLIS, 1999, p. 532-533).

Por ser um aspecto que vários autores destacam em seus estudos, acho importante trazer esclarecimentos quanto à questão da escolha e uso das EA ser um processo consciente ou subconsciente. Segundo Macaro (2001, p. 21 apud OXFORD 1990; MCDONOUGH, 1995), alguns autores, destacam que o uso de estratégias em ASL é um comportamento consciente, outros entendem que nem todas EA são conscientes. Macaro então, questiona que, se não é consciente o uso de EA, como poderiam os aprendizes reconhecer seu uso e como seria possível observá-las? Na falta de consenso na literatura, o mesmo autor sugere que o melhor é entender as EA como parte de um contínuo do subconsciente para o consciente. O mesmo autor (2006, p. 327) ressalta ainda que as “estratégias devem conter não somente uma ação, mas um objetivo e uma situação de aprendizagem”, assim, “uma ação tomada a partir de um objetivo e avaliada com vistas a uma situação de aprendizagem só pode ser consciente”.

Ellis, em seus estudos, considera as EA como ações conscientes, ou potencialmente conscientes, empregadas pelo aprendiz de maneira intencional (1999, p. 532). Na mesma linha de pensamento, Oxford e Cohen também tratam dessa questão e lembram a definição original do Grego que implica consciência e intencionalidade no uso de estratégias. Eles ressaltam os estudos de Weinstein

e Mayer (1986) que afirmam que, como há o objetivo de facilitar a aprendizagem, o uso de EA deve ser consciente, da mesma forma, os estudos de Rabinowitz e Chi (1987) dizem que se forem automáticas, não são estratégias e os de Byalistok (1990) mostram que todas as definições de estratégias implicam problematização, consciência e intencionalidade. Para Cohen (1990), o que dá à EA um caráter especial é a escolha consciente do aprendiz (OXFORD e COHEN, 1992, p. 10-11).

Ainda sobre esse conflito, O'Malley e Chamot (1990, p. 52) ressaltam que EA são procedimentos complexos que indivíduos aplicam a atividades; assim, elas devem ser representadas como conhecimento procedimental que é adquirido nos estágios cognitivo, associativo e autônomo da aprendizagem. Como outras habilidades procedimentais nos diferentes estágios da aprendizagem, as estratégias podem ser conscientes nos estágios iniciais e automáticas nos estágios mais avançados da ASL.

Para uma melhor compreensão, trago as definições de conhecimento procedimental e declarativo de Faerch e Kasper (1985, 1987) expostas por O'Malley e Chamot (1990). Eles afirmam que “**conhecimento declarativo** em ALE consiste do conhecimento de regras da ‘interlíngua’, como regras de fonologia, morfologia e sintaxe; regras pragmáticas e conhecimento do discurso e de interação social”; Interlíngua é uma forma intermediária de uma LE que contém traços da L1 e da língua-alvo (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, apud SELINKER, 1972). Assim, as estratégias aprendidas ou descobertas recentemente são usadas a partir de regras e funcionam como conhecimento declarativo. Já o **conhecimento procedimental** tem como propósito ativar o conhecimento declarativo e aumentá-lo por meio da aprendizagem. As estratégias já aprendidas podem ser usadas de forma autônoma ou sem referência às regras originais compondo dessa forma o conhecimento procedimental. Assim, o conhecimento declarativo tende a ser estático, enquanto o conhecimento procedimental tem um papel ativo de transformar fatos e dados armazenados como informação declarativa (O'Malley e Chamot, 1990, p. 58 e 87).”

A definição mais recente e, provavelmente, mais completa de EA, foi feita por Oxford (2017) na segunda edição do livro em que ela faz um estudo em que reúne 33 definições de diversos autores da área de ensino de línguas e alguns de fora da área. Nesse estudo, a autora compila os principais termos comuns nas definições para chegar a uma, que compreenda as principais ideias relacionadas às EA. Assim, ela afirma que:

Estratégias de aprendizagem de L2 são pensamentos e ações complexos e dinâmicos selecionados e usados por aprendizes com algum grau de consciência em contextos específicos para regular múltiplos aspectos relacionados a si mesmos, (tais como cognitivo, emocional e social) para o objetivo de (a) resolver tarefas linguísticas; b) melhorar a performance e uso da língua; e/ou (c) melhorar a proficiência a longo prazo. Estratégias são guiadas mentalmente, mas podem também ter manifestações físicas e assim, observáveis. Os aprendizes normalmente usam as estratégias flexível e criativamente; as combinam de várias formas, como agrupando e ligando as estratégias; e as orquestram para atender necessidades de aprendizagem. Estratégias existem. Os aprendizes em seus contextos decidem quais usar. O uso de estratégias apropriadas depende de múltiplos fatores pessoais e contextuais. (OXFORD, 2017, p. 48)

Sobre a busca de consenso quanto a uma definição para o conceito de EA, Oxford faz uma interessante comparação e declara:

Eu espero que cheguemos a um consenso em breve. (...) Ainda que um jardim magnífico da definição de EA, bem podado e cuidado não esteja pronto, podemos continuar com a poda sistemática e o processo de dar forma que esse capítulo começou e podemos avançar com a auto regulação e a aprendizagem estratégica para mais aprendizes. (OXFORD, 2017, p. 52)

Numa breve análise de minhas memórias, na condição de aprendiz de outras línguas, posso dizer que concordo com Oxford e sua mais recente definição de EA. Acredito que todos usamos de alguma maneira, diferentes EA, lembro-me de formas que eu encontrava para memorizar vocabulário, para compreender palavras num texto sem usar dicionários e para substituir palavras quando não sabia a palavra correta e de como essas ações foram se tornando automáticas, mas ainda conscientes. Já como professora de língua inglesa, me lembro de demonstrar e tentar ensinar EA aos meus alunos e de, em conversas

com eles, ouvi-los relatar o que faziam para estudar e aprender, e outros alunos só se darem conta de que já tinham feito o mesmo, portanto, de maneira intencional, mas não totalmente consciente. Veremos na pesquisa aqui relatada dados mais concretos sobre a descrição que alunos fizeram sobre como usam as EA. Para isso, no entanto, é importante conhecer os tipos de EA, como e sob quais critérios são classificadas e selecionadas. É sobre a classificação das EA que vamos discorrer nas próximas páginas desse referencial teórico.

2.5.1 A CLASSIFICAÇÃO DE OXFORD

Uma das primeiras listas de estratégias usadas pelo ‘bom aprendiz de línguas’ resultante de entrevistas e observações, foi feita por Rubin (1975, p. 45-49) que as reconhece como genéricas até então, e esclarece que sua intenção era somente dar uma ideia das estratégias que estaríamos estudando. Podemos resumir, segundo Rubin (idem), que o ‘bom aprendiz’:

1. Tem boa disposição e habilidade para usar pistas, tais como, linguagem não-verbal, conhecimentos gerais e associações de palavras para adivinhar o significado;
2. Usa diferentes técnicas (gestos, paráfrases e circunlocuções) para se comunicar ou aprender com a comunicação;
3. Não é inibido;
4. É atento à forma e está sempre buscando padrões, analisando, categorizando e sintetizando as informações;
5. Busca praticar a língua;
6. Monitora sua prática com a língua e a dos outros;
7. É atento ao significado.

Cohen (1996, p. 6) discute a questão da relação feita entre estratégias e sucesso na aprendizagem. Ele explica que a efetividade de uma estratégia depende das características do aprendiz, da estrutura da língua, do contexto ou da interação desses elementos. Oxford (2017, p. 145) concorda e destaca a crítica de Cohen.

Há uma distinção comum das estratégias em três tipos: **estratégias de produção**, que consistem na tentativa de usar o sistema linguístico com clareza e eficiência; **estratégias de comunicação**, que são a busca de solução de problemas durante uma interação; e **estratégias de aprendizagem**, o trabalho de desenvolver a competência linguística e sociolinguística na língua-alvo. Por se basearem na intenção do aprendiz, é, muitas vezes difícil definir o tipo de estratégia usada (ELLIS, 1997, p. 530).

Um estudo feito pela Associação Interamericana de Pesquisa, desenvolvido por meio de entrevistas em pequenos grupos identificou três grupos de estratégias de aprendizagem: as metacognitivas, que implicam planejamento, monitoramento ou avaliação de alguma atividade; as cognitivas, que são procedimentos que envolvem manipulação direta ou reorganização da informação a ser aprendida; e as de mediação social e afetivas, que são técnicas que requerem outra pessoa para que haja interação ou que envolva uma atitude para a aprendizagem (O'Malley et al 1987, p. 1 apud O'Malley et al, 1985)."

Oxford (2017, p. 148) sugere cautela ao se referir ao que ela chama de pensamento dualístico entre estratégias de aprendizagem e estratégias de uso/comunicação/performance, porque uma estratégia pode ser usada com objetivos de aprendizagem e de comunicação ao mesmo tempo. Ela explica que:

Como a teoria da complexidade sugere, aprendizagem e uso têm uma relação de reciprocidade. Devemos interrogar toda dicotomia, como aprendizagem versus uso. O pensamento dicotômico, embora predominante entre alguns estudiosos, é de alto risco porque representa o mundo de maneira mais simples do que realmente é. Esse pensamento divide e rompe, ao invés de promover a interação e flexibilidade na comunicação. O contraste entre aprendizagem e uso de língua estrangeira, quando visto com rigidez, torna-se uma dualidade prejudicial e perigosa ... e ignora o poder educacional que 'falar para aprender' e 'aprender pela comunicação' podem oferecer. (OXFORD, 2017, p. 155)

De todas as formas de classificação, a estabelecida por Oxford (1990), é a mais compreensível, até porque, parece absorver todas as outras formas de classificação. É importante ressaltar, no entanto, o argumento de Oxford (2017,

p. 139), em que ela assevera que as categorias de estratégias “não são rígidas, mas flexíveis e permeáveis”. A tarefa, o contexto físico e o contexto interno ao aprendiz (disposição mental, autonomia, agência, entre outros aspectos), influenciam a definição de função e papel das EA. A autora afirma também que:

Nenhuma classificação, tipologia, ou taxonomia reflete diretamente como as EA operam, porque estratégias são complexas e têm múltiplos papéis. Podemos identificar o que pensamos ser a principal categoria de uma das estratégias, mas ela pode servir a outros propósitos, além daqueles sugeridos pelo nome da categoria. (OXFORD, 2017, p. 141)

Os termos das categorias que Oxford relacionou em 1990 como meios de comunicação continuam sendo usados por ela, a autora reconhece que sem uma terminologia comum, não seria possível falar sobre estratégias. No entanto, ela ressalta que “as categorias de estratégias somente ‘parecem’ oferecer uma única e permanente classificação, mas, na verdade, elas operam de uma maneira mais fluida que qualquer categoria poderia revelar” (OXFORD, 2017, p. 142).

O entendimento de Oxford (2017) sobre a fluidez das estratégias no que diz respeito às funções que elas desempenham na aprendizagem foi fundamental na análise dos dados coletados para esta pesquisa. Isso possibilitou-me um olhar menos rígido e mais amplo. Pude correlacionar as EA aos propósitos do aprendiz e ao seu contexto e diferenças individuais, fatores que se associam, atuam e colaboram com a aprendizagem em graus diferentes.

Oxford (2017) destaca os **papeis** ou **funções** desenvolvidas pelas estratégias por considerar esse encaminhamento mais sutil, do que a referência direta às mesmas. Ela explica, então, que a **função cognitiva** das estratégias se refere “à autorregulação do aprendiz, no processo de se lembrar das informações linguísticas”. A **função afetiva** envolve “a autorregulação das emoções relacionadas à aprendizagem”. A **função social** diz respeito “à autorregulação da aprendizagem com o outro e com o contexto social” e a **função motivacional** das estratégias trata “da autorregulação da motivação e da vontade de aprender” (OXFORD, 2017, p. 142).

Para a autorregulação por meio das funções executivas de **atenção, planejamento, organização e monitoramento e avaliação da aprendizagem**, Oxford, em seu Modelo Estratégicos de Autorregulação, estabelece a função **meta** das estratégias, ou metaestratégias que são mais abrangentes e se relacionam aos quatro domínios da aprendizagem: o cognitivo (estratégias metacognitivas), o motivacional, (estratégias metamotivacionais), o social (estratégias metasociais) e o afetivo/emocional (estratégias meta-afetivas).

As metaestratégias, por sua função de controle e gerenciamento, ajudam o aprendiz a prestar atenção aos quatro domínios da aprendizagem, a planejar como aplicar uma determinada estratégia, a organizar e buscar recursos que o auxiliem nos quatro domínios e a monitorar e avaliar a efetividade das estratégias empregadas (2017, p. 160).

Em 1990, Oxford classificou as EA em dois grandes grupos, as estratégias diretas (ED) e as indiretas (EI). As primeiras, são as que envolvem a aprendizagem direta e o uso da L2, elas são subdivididas em três grupos: as de memória (referem-se às maneiras que o aprendiz se lembra da língua), as cognitivas (que se referem a como o aprendiz pensa sobre sua aprendizagem), as de compensação (que dão ao aprendiz condições de substituir e encontrar caminhos diferentes em caso de limitações do seu conhecimento). As estratégias indiretas que contribuem indiretamente, porém de maneira definitiva para a aprendizagem, são subdivididas em três grupos também, as metacognitivas (relacionadas a como o aprendiz gerencia sua aprendizagem), as afetivas (relacionadas aos sentimentos do aprendiz) e as sociais (que envolvem a aprendizagem pela interação) (GRIFFITHS, 2010, p. 4). Discorro sobre cada uma delas a seguir, trazendo também os conceitos e estudos de outros pesquisadores.

2.5.1.1 ESTRATÉGIAS DIRETAS (ED)

As ED envolvem processamento mental da linguagem e em cada grupo dessas estratégias esse processamento se dá de maneira diferente e ajuda o

aprendiz a armazenar e, recuperar, deduzir e compreender informações, bem como a suprir necessidades decorrentes de alguma lacuna no conhecimento que já tenha da nova língua (OXFORD, 1990, p. 37). Vejamos de maneira mais detalhada:

2.5.1.1.1 AS ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA (EM)

As EM, também chamadas de mnemônicos, vem sendo usadas há séculos. Oxford (1990, p. 38) as define como poderosas ferramentas mentais e afirma que elas são mais efetivas quando usadas simultaneamente com estratégias metacognitivas (como prestar atenção) e afetivas (como tentar baixar a ansiedade). Elas ajudam o aprendiz a relacionar itens e conceitos da L2 entre si (OXFORD, 2003, p. 13) e a lidar com dificuldades relacionadas à aquisição de vocabulário, habilitando-os a armazenar material linguístico e recuperá-lo quando necessário. Além disso, as estratégias de revisão de estruturas ajudam a transferir informações do “nível factual” para o nível de habilidade, de onde é mais fácil recuperá-las. As EM estão relacionadas a princípios simples de ordenação, associação e revisão que envolvem significado. Por meio das EM é possível relacionar palavras a imagens ou criar imagens para palavras ou frases, o que pode ajudar os alunos com estilo visual de aprendizagem, além de nossa capacidade de memória ser maior com informações visuais (OXFORD, 1990, p. 38-39).

As estratégias diretas de memória, segundo Oxford (1990, p.38), se dividem em quatro grupos: criação de associações mentais, emprego de imagens e sons, revisão e emprego de ações. Cada um desses grupos se subdivide ainda em outras categorias:

Dentro de criação de associações mentais, Oxford (1990, p.40-41) nos traz:

1. **Agrupamento:** Classificação e reclassificação de material linguístico em unidades significativas, mentalmente ou por escrito;
2. **Associação/elaboração:** Fazer relações de informações linguísticas com conceitos já memorizados para fazer associações na memória;

3. **Uso de novos vocábulos em outros contextos:** Colocar uma palavra ou frase numa sentença significativa, conversa, ou história para memorizá-las.

No grupo de emprego de imagens e sons, segundo Oxford (1990, p.41-42) temos:

1. **Uso de imagens:** Relacionar informações linguísticas a conceitos da memória por meio de imagens mentais significativas;
2. **Mapa semântico:** Organizar palavras em uma figura que tenha um conceito-chave no centro ou no topo e conceitos ou palavras relacionadas a esse conceito-chave por meio de setas ou linhas;
3. **Uso de palavras-chave:** Lembrar uma nova palavra usando referências auditivas ou visuais;
4. **Representações de sons na memória:** Fazer relações de som para lembrar novas palavras.

No grupo de revisão temos apenas uma estratégia, conforme Oxford (1990, p. 42):

1. **Revisão estrutural:** Revisar em intervalos de tempo regulares, inicialmente mais curtos e, aos poucos, mais espaçados.

E, por último, no grupo de emprego de ações, Oxford (1990, p.42-43) nos traz duas estratégias que envolvem algum tipo de movimento significativo. Estas estratégias serão mais apropriadas aos aprendizes que tenham estilo de aprendizagem cinestésico:

1. **Uso de respostas físicas ou sensações:** Relacionar uma nova expressão a uma sensação física, ou a uma ação;
2. **Uso de técnicas mecânicas:** Usar técnicas criativas e tangíveis, especialmente as que usem movimento, para memorizar alguma nova informação.

Embora as estratégias de memória contribuam para a ALE, Oxford (2003, p. 13 apud PURPURA, 1997) lembra que nem sempre as EM afetam positivamente a aprendizagem, e afirma que a razão disso pode ser porque essas estratégias sejam mais efetivas nos estágios iniciais dos estudos de LE,

mas que com o tempo de estudos e a expansão de vocabulário e estruturas adquiridas, elas não teriam mais efeito significativo.

2.5.1.1.2 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS (EC)

As estratégias cognitivas:

...habilitam o aprendiz a manipular o material linguístico diretamente, por exemplo, por meio de racionalização, análise, tomada de notas, resumo, síntese, destaque, reorganização de informação para desenvolver esquemas mais fortes (estruturas de conhecimento), práticas em ambientes naturais e práticas formais de estruturas e sons. (OXFORD, 2003, p.12)

Para Cohen, as estratégias cognitivas englobam muitos dos processos e manipulações mentais pelos quais os aprendizes passam na aprendizagem e uso da língua (2010, p. 167).

Segundo Oxford, (1990, p.43) as EC são essenciais para a aprendizagem de línguas e são as mais populares entre os aprendizes. Elas se unificam em torno de uma função, a de manipulação ou transformação da língua pelo aprendiz. São divididas em quatro grupos: as de prática, as de recepção e envio de mensagens, as de análise e racionalização e as de criação de estruturas de Input e Output.

Entre as estratégias cognitivas, as de prática estão, segundo Oxford (1990, p. 43), entre as mais importantes. A comunicação proficiente numa LE demanda inúmeras horas de prática, por isso, é preciso que o aprendiz compreenda a importância de aproveitar esses momentos na sala de aula. Nesse grupo temos as seguintes estratégias:

1. **Repetição:** Dizer ou fazer alguma coisa repetidas vezes;
2. **Prática formal com sons ou sistema de escrita:** Praticar os sons de diferentes maneiras, ou praticar a escrita da língua-alvo;
3. **Reconhecer e usar fórmulas e padrões:** Conhecer e/ou usar fórmulas e padrões com espaços para serem preenchidos;

4. **Recombinação:** Combinar elementos conhecidos de maneiras diferentes para produzir frases mais longas;
5. **Prática naturalística:** Praticar a nova língua em contextos naturais (OXFORD, 1990, p.45).

No grupo de estratégias de recepção e envio de mensagens, conforme Oxford (1990, p. 46), temos:

1. **Encontrar a ideia rapidamente:** Usar as técnicas de 'skimming' para encontrar a ideia principal e de 'scanning' para encontrar informações específicas;
2. **Usar recursos para receber e enviar mensagens:** usar recursos impressos ou não para compreender e produzir mensagens.

As estratégias de análise e raciocínio podem ser usadas para compreender ou criar uma nova expressão. Nesse grupo, Oxford (1990, p. 46-47) nos traz:

1. **Raciocínio dedutivo:** Aplicação de regras em situações linguísticas novas;
2. **Análise de expressões:** Determinar o significado de uma expressão, separando-a em partes;
3. **Análise contrastiva:** Analisar e comparar elementos da L2 com os de sua própria língua;
4. **Tradução:** usar uma língua como base para compreender a outra;
5. **Transferência:** Aplicar diretamente, palavras, conceitos ou estruturas de uma língua à outra.

As estratégias de criação de estruturas para Input e Output trazem:

1. **Tomada de notas:** Anotações da ideia principal ou de pontos específicos;
2. **Resumo:** de passagens longas;
3. **Destaque:** usando diferentes técnicas (sublinhar, marcar), dar enfoque a partes importantes num texto (OXFORD, 1990, p.47).

2.5.1.1.3 AS ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO (ECM)⁶

As ECM habilitam o aprendiz a compreender e produzir, usando a língua-alvo, apesar de suas limitações, quer sejam gramaticais ou, especialmente, de vocabulário.

Embora haja uma maior relação das ECM com a prática oral da língua (uso de gestos e mímicas) por parte dos pesquisadores, para Oxford (1990, p. 48), essas estratégias ajudam o aprendiz a produzir tanto oralmente como em atividades de escrita informais. Além disso, as ECM ajudam o aprendiz a melhorar o uso de palavras e estruturas que eles já conhecem.

As duas ECM que Oxford (1990, p. 49-50) descreve dentro das estratégias de inferência, são:

1. **Uso de pistas linguísticas:** Busca o uso de pistas linguísticas para descobrir significados do que se ouve ou se lê;
2. **Uso de outras pistas:** Busca e uso de pistas não linguísticas para descobrir o significado do que se ouve ou se lê. Elas podem vir do contexto, do conhecimento geral do aprendiz, entre outras fontes.

Quanto às estratégias de superação de limitações da fala e da escrita, Oxford (1990, p.50) lista oito tipos de estratégias, são elas:

1. **Retorno à língua materna:** Uso da língua materna sem traduzi-la. Essa estratégia inclui a adição de sufixos a palavras da língua materna;
2. **Pedido de ajuda:** Solicitar ajuda por meio de hesitações ou explicitações;
3. **Uso de mímicas ou gestos:** Usar movimentos físicos, no lugar de uma expressão para indicar o significado;
4. **Evitar parcialmente ou totalmente a comunicação:** Recusar-se a usar a língua quando tiver dificuldade. Essa estratégia inclui, evitar palavras, expressões ou a comunicação completamente;

⁶ Usei três letras para diferenciar das Estratégias Cognitivas (EC)

5. **Seleção de tópicos:** Escolher o tópico da conversa para direcionar o assunto para seus próprios interesses ou áreas seguras de conhecimento;
6. **Ajuste ou aproximação da mensagem:** Simplificar a comunicação, omitindo alguma informação ou substituindo por alguma expressão parecida;
7. **Cunhar palavras:** Criar palavras para comunicar suas ideias;
8. **Uso de circunlocuções ou sinônimos:** Comunicar-se descrevendo o conceito ou usando sinônimos.

2.5.1.2 ESTRATÉGIAS INDIRETAS (EI)

As estratégias indiretas são assim chamadas porque dão apoio e gerenciam o processo de aprendizagem sem envolver diretamente a língua alvo. Elas são úteis em todas as situações de aprendizagem e aplicáveis às quatro habilidades: compreensão auditiva, fala, leitura e escrita (OXFORD, 1990, p. 135).

2.5.1.2.1 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS (EMC)

Estratégias metacognitivas são aqueles processos conscientemente empregados por aprendizes para supervisionar, ou gerenciar sua aprendizagem de línguas. Elas permitem ao aprendiz controlar sua cognição pelo planejamento, monitoramento e avaliação (COHEN, 2010, p. 167).

As EMC são empregadas para gerenciamento do processo de aprendizagem. Oxford (2003, p. 12) nos traz os estudos de Purpura (1999, p.61) em que ela descobriu que as EMC tinham um efeito significativo, positivo e direto no uso de EC, dando claras evidências de que as EMC têm uma função executiva sobre o uso das EC na realização de tarefas. Oxford (2003, p. 13) lembra que outros estudos demonstraram que o uso das estratégias cognitivas eram um bom indício de sucesso na proficiência na L2.

“Metacognitivo” significa além do cognitivo ou com o cognitivo, segundo Oxford (1990, p.136). Assim EMC são ações que vão além das ferramentas puramente cognitivas e que oferecem uma forma de o aprendiz coordenar sua aprendizagem. Oxford classifica as EMC em três grupos, as de centralização da aprendizagem, as de organização e planejamento da aprendizagem e as de avaliação da aprendizagem.

As de centralização da aprendizagem são:

1. **Análise e conexão com material já conhecido:** Fazer associações entre conceitos-chave, princípios ou conjunto de material linguístico ao que já é conhecido pelo aprendiz por meio de análises;
2. **Gerenciamento da atenção:** Decidir ignorar fatores de distração e gerenciar a atenção entre atividades de maneira geral, e aspectos específicos da língua ou detalhes contextuais;
3. **Adiamento da fala para focar na compreensão auditiva:** Decidir por adiar a expressão oral total ou parcialmente até que a habilidade de compreensão auditiva esteja melhor desenvolvida (OXFORD, 1990, p. 138).

As estratégias de organização e planejamento da aprendizagem se subdividem em seis tipos de estratégias, segundo Oxford (1990, p. 139):

1. **Estudo da aprendizagem de línguas:** Tentar descobrir, por meio de leituras e conversas, como a aprendizagem de línguas ocorre e usar as informações para melhorar sua aprendizagem;
2. **Organização:** Compreender e usar as condições relacionadas com a otimização da aprendizagem da nova língua, tais como o tempo, ambiente físico (espaço, temperatura) e materiais;
3. **Definição de metas e objetivos:** Definir objetivos de longo e curto prazo relacionados à aprendizagem da língua-alvo;
4. **Identificação de objetivos de uma tarefa linguística:** definir os objetivos de tarefas que envolvam compreensão auditiva, leitura, fala ou escrita;

5. **Planejamento para uma tarefa linguística:** Preparar os elementos necessários para realizar uma tarefa. Essa estratégia se dá em quatro passos: Descrição da tarefa, definição dos requisitos para desenvolvê-la, conferência dos recursos disponíveis e definição dos elementos e funções não disponíveis;
6. **Busca por oportunidades de prática:** Buscar ou criar oportunidades de prática da língua.

As estratégias de avaliação, segundo Oxford (1990, p. 140), incluem:

1. **Auto monitoramento:** Identificar erros de compreensão ou produção na língua-alvo, determinar a importância dos erros e tentar eliminá-los;
2. **Auto avaliação:** Avaliar seu próprio progresso.

2.5.1.2.2 AS ESTRATÉGIAS AFETIVAS (EAF)

EAF servem para controlar fatores tais como, as emoções, a motivação e as atitudes (COHEN, 2010, p.166). Oxford (1990, p. 140 apud Brown, 1987) afirma ser impossível definir os limites do domínio da afetividade, uma vez que ela perpassa pelos conceitos de autoestima, atitude, motivação, ansiedade, choque cultural, tomada de risco e tolerância com ambiguidades. Oxford (1990, p.140) afirma ainda que o lado afetivo do aprendiz é talvez o que maior influência tem sobre a aprendizagem, e que o controle das emoções e atitudes relacionadas à aprendizagem é uma característica do 'bom aprendiz'.

Embora haja estudos que mostrem a estreita relação entre proficiência na LE e as EAF, há, por outro lado, pesquisas como as de Mullins (1992), apresentada por Oxford (2003, p. 14) que mostram o contrário. Oxford justifica afirmando que isso se dá, provavelmente porque, à medida que os aprendizes se tornam mais proficientes, eles ganham segurança e, por isso, menos precisam das EAF.

Há três conjuntos de estratégias afetivas, segundo Oxford (1990, p. 140), as de redução da ansiedade, de auto encorajamento e as que regulam a

temperatura emocional do aprendiz. As estratégias de redução da ansiedade se subdividem assim, segundo Oxford (1990, p. 143):

1. **Relaxamento:** Uso de técnicas que alternam tensão e relaxamento dos músculos do corpo, pescoço e face, ou de técnicas de respiração ou de meditação para relaxar;
2. **Uso de música:** Ouvir músicas relaxantes;
3. **Uso da risada:** Assistir filmes ou ler textos de humor para relaxar.

As estratégias de auto encorajamento são assim descritas por Oxford (1990, p. 143-144):

1. **Uso de afirmações positivas:** Dizer ou escrever frases positivas pra si mesmo para sentir-se mais confiante em sua aprendizagem;
2. **Tomada de riscos com sabedoria:** Buscar arriscar-se ainda que se possa cometer erros, no entanto, ser atento ao correr tais riscos;
3. **Reconhecimento de seu sucesso:** Premiar-se por uma boa performance na nova língua.

Para perceber o estado emocional, Oxford (1990, p. 144) identifica quatro estratégias que ajudam os aprendizes a avaliarem seus sentimentos, motivações e atitudes para relacioná-los à sua aprendizagem:

1. **Escuta do seu corpo:** Perceber os sinais que o corpo dá de stress, raiva, medo e preocupação, entre outros;
2. **Uso de listas:** Fazer uma lista para descobrir sentimentos, atitudes e motivações relacionadas à aprendizagem da língua;
3. **Escrita de um diário de aprendizagem:** Escrever um diário para acompanhar os sentimentos e reações no decorrer do processo de aprendizagem;
4. **Discussão sobre seus sentimentos com outra pessoa:** conversar com outras pessoas (amigos, professor) para descobrir e expressar seus sentimentos relacionados à aprendizagem da língua-alvo.

2.5.1.2.3 AS ESTRATÉGIAS SOCIAIS (ES)

As ES, segundo Oxford (2003, p. 14), ajudam o aprendiz a lidar com o outro e a compreender a cultura e a língua-alvo. Elas incluem as ações escolhidas pelo aprendiz para interagir com outros aprendizes ou falantes nativos e ampliam a exposição do aprendiz a situações de comunicação (COHEN, 2010, p. 167).

O uso de estratégias sociais é fundamental na aprendizagem de línguas, uma vez que a linguagem é essencialmente um comportamento social, é comunicação (OXFORD, 1990, p. 144-145). Há três conjuntos de estratégias sociais.

As estratégias de elaboração de perguntas são:

1. **Perguntar para obter esclarecimentos:** Pedir ao falante que repita, explique, fale mais devagar, use paráfrases ou confirme uma informação;
2. **Solicitar correção:** Pedir a alguém que corrija sua fala (OXFORD, 1990, p. 146-147).

As estratégias de cooperação são:

1. **Cooperação com os pares:** Trabalhar com outros aprendizes para melhorar suas habilidades;
2. **Cooperação com usuários proficientes da língua:** Trabalhar com falantes nativos ou proficientes fora da sala de aula.

Empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro, para melhor compreender sua perspectiva e para Oxford (1990, p. 146) ela é essencial em qualquer língua para uma boa comunicação. As estratégias de empatia são:

1. **Desenvolvimento de compreensão cultural:** Tentar aprender sobre a cultura do outro para compreender sua relação com aquela cultura;
2. **Conhecimento dos pensamentos e sentimentos dos outros:** Observar os comportamentos dos outros como forma de expressão de seus pensamentos (OXFORD, 1990, p. 147).

O uso de estratégias adequadas depende da disposição do aprendiz, pois, ainda que muitos aprendizes sejam capazes de usar as estratégias talvez

não saibam quais dessas estratégias favorecem a aprendizagem ou não estejam dispostos a dedicar o tempo necessário para alcançar melhoras em sua aprendizagem. Nesse caso, faz-se importante o professor como articulador e facilitador que possa influenciar positivamente o aprendiz mostrando-lhe quais estratégias e quando usá-las apropriadamente.

É sobre o papel do professor e sobre como ele pode levar seus alunos a usarem estratégias de maneira efetiva que discorro brevemente na próxima seção para concluir as bases teóricas que fundamentam a pesquisa aqui relatada. Baseei-me em Macaro (2001, 2006), Oxford (1990, 2003), O'Malley e Chamot (1990), Ellis (1997) e Cohen (2010), entre outros que dedicaram partes de seus estudos à busca de compreender como o professor pode participar do processo de escolha e uso de EA.

2.5.2 O PAPEL DO PROFESSOR

Brown (2001, p. 208) chama de **investimento estratégico** o tempo e esforço que são necessários para se aprender uma segunda língua e de **ensino baseado em estratégias** às técnicas usadas pelo professor que podem encorajar, construir e manter uma aprendizagem por meio das EA. Ele acredita que por estarem preocupados em 'entregar' a língua aos aprendizes, os professores se esquecem de prepará-los para receberem a língua. Assim, os alunos, sem conhecer as estratégias do 'bom aprendiz', se mantêm como participantes passivos em sala de aula e o professor, por sua vez, perde a oportunidade de colaborar na formação de aprendizes autônomos. Para Brown, no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, um dos principais objetivos do professor é mostrar o que o 'bom aprendiz' faz e ajudar seus alunos a desenvolver seus próprios caminhos para o sucesso.

Ellis (1997, p. 79) dedica parte de seu capítulo sobre a instrução e ASL ao treino de estratégias. Ele acredita que identificar as estratégias que podem melhorar a aprendizagem e levar o aluno a usá-las pode ser uma alternativa ao ensino de gramática diretamente, o que ele considera uma intervenção no

desenvolvimento da interlíngua. No entanto, ele ressalta que o treino de estratégias é atrativo por que permite promover a autonomia do aprendiz, mas que há poucos estudos que demonstram a eficácia desse treino e que vão além do enfoque na aquisição de vocabulário (idem, p. 87).

Weaver e Cohen (1994, p. 286) também percebem a instrução de EA como um processo de tomada de responsabilidade sobre a própria aprendizagem, ou seja, de promoção da autonomia. Eles asseveram que os aprendizes podem aprender como aprender uma língua estrangeira quando:

1. Tiverem as ferramentas necessárias para diagnosticar suas dificuldades;
2. Tomarem consciência sobre o que os ajuda a aprender;
3. Desenvolverem uma gama de habilidades de solução de problemas;
4. Experimentarem as estratégias;
5. Compreenderem como organizar e usar estratégias sistematicamente e efetivamente;
6. Tomarem decisões sobre como abordar as tarefas, monitorar e avaliar sua performance;
7. Compreenderem quando e como transferir as estratégias para novos contextos linguísticos.

Ao ensinar EA, o professor ajuda seus aprendizes a reconhecerem as estratégias que já usam e a adicionarem outras novas a seu repertório (COHEN, 2010, p. 167). Para Weaver e Cohen, o que ainda se precisa estudar é a maneira mais efetiva de conduzir a instrução sobre EA, porque o benefício para o aprendiz já foi mostrado pelas pesquisas.

Dörnyei e Ryan (2015, p. 152-153) afirmam, ainda, que é cada vez mais claro que levar o aprendiz a usar estratégias é mais do que promover comportamentos da aprendizagem criativos e personalizados, é o ensino de formas com as quais o aprendiz pode aprender melhor ao melhorar suas habilidades de estudo.

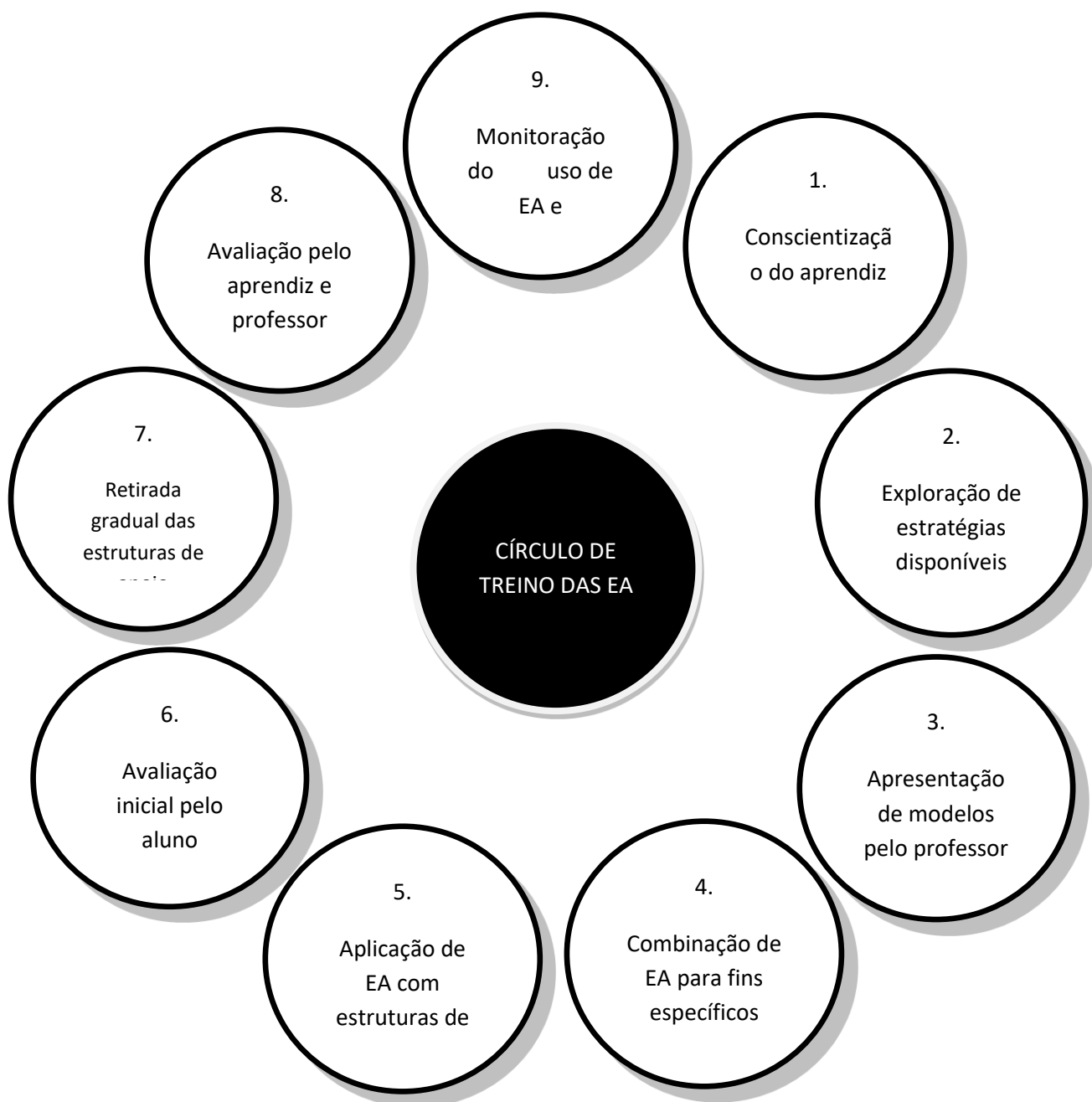
Psaltou-Joycey (2015, p. 37) analisou os modelos de ensino de estratégias de Chamot et al (1999), Cohen (1998), Grenfell & Harris (1999), Macaro (2001)

e Oxford (1990) e encontrou a seguinte sequência de 5 passos que esses modelos têm em comum:

1. Preparação: O professor mostra aos alunos as estratégias que eles já usam;
2. Apresentação: Usando um nome simples para as estratégias, o professor demonstra e explica como elas são usadas;
3. Prática: Várias oportunidades de uso das estratégias são oferecidas;
4. Avaliação: O aprendiz reflete sobre o uso e a utilidade das estratégias;
5. Expansão: O aprendiz aplica as estratégias em outras atividades para encontrar outras utilidades para as estratégias.

A Figura 2 detalha a proposta de ensino de EA descrita por Macaro (2001, p. 176), que pode orientar um curso de ações que os aprendizes realizarão de maneira controlada, com o objetivo de que tais ações se tornem automáticas e mais autonomamente aplicadas pelo aprendiz quando ele percebe a eficiência dessas estratégias na realização de tarefas.

Figura 2 - Ciclo de Treino de Estratégias do Aprendiz



Fonte: Macaro (2001, p. 176).

O ensino de EA pode ampliar os esforços do aprendiz para alcançar seus objetivos porque elas o encorajam a procurar seus próprios meios de aprender e, assim, promovem a autonomia. Muitas pesquisas já demonstraram que o aprendiz de sucesso, bem como o menos eficiente podem aprender a melhorar

sua aprendizagem, se desenvolver, aplicar e transferir estratégias de aprendizagem de maneira apropriada (WEAVER e COHEN, 1994, p. 286).

As EA compõem a peça central desta dissertação por causa da influência delas sobre o aprendiz e a forma como ele aprende. Na pesquisa aqui descrita, demonstro essa relação. Nesta seção, trouxe um pouco da longa teoria que embasou meus estudos sobre as EA, destacando os principais estudiosos, tais como Rubin (1975), Oxford (1990, 2003, 2017), Cohen (1992, 2010), Macaro (2001, 2003), Griffiths (2010), dentre outros, suas ideias e como elas convergem, na maioria das vezes, ou divergem, além das principais categorizações das EA elaboradas e discutidas pelos mesmos autores.

Destaquei os estudos e a classificação de Oxford, por ser a mais estudada e por abranger, sem anular, os demais estudos. Também por causa da maneira que esta autora demonstra realizar seus estudos em comunicação intensa com outros pesquisadores e ainda, porque para os propósitos da pesquisa relatada nesta dissertação a forma como ela apresenta sua teoria e classificação, me pareceu mais observável na sala de aula de línguas.

Dissertei também sobre a teoria do 'bom aprendiz' e das diferenças individuais para trazer a compreensão de que tais aspectos influenciam nas escolhas das estratégias pelo aprendiz, mas enfatizo que, na pesquisa, os construtos que busco observar são o das EA, principalmente, e também os construtos da autonomia, autorregulação e agência, que Oxford elege em seu mais recente livro e afirma serem bases cruciais para o estudo das EA, (OXFORD, 2017, p. 91), conforme descrito na seção 2.2.

No próximo capítulo, descrevo a metodologia de pesquisa que me guiou e serviu de lente para ampliar meu olhar nos estudos e observações, entrevistas, e avaliação de inventários feitas no percurso de trabalho de campo. Trago os estudos de Denzin e Lincoln (2005), Chizzotti (2006), Laville e Dione (1999), Bogdan e Biklen (1998), Nunan (1992), Spradley (1979) Fetterman (2010), entre outros.

CAPÍTULO 3 - VERIFICAÇÃO DOS ÂNGULOS: REFERENCIAL METODOLÓGICO

3.1 INTRODUÇÃO: A NATUREZA DA PESQUISA

A busca do conhecimento, a elaboração do saber, as reflexões sobre a vida e os fatos que nela se desenvolvem são hábitos do ser humano desde os primórdios da humanidade. São decorrentes dessas práticas nossos comportamentos, pensamentos e as formas como agimos, reagimos e nos associamos ao outro, e também às instituições que compõem a sociedade, pois nos alinhamos de diversas maneiras e por diferentes razões. Ainda nesse movimento de ação, reflexão e ação associativa ou não, geramos mais objetos de análise e compreensão do mundo e das pessoas. A pesquisa qualitativa se desenvolveu assim, de maneira menos ou mais formal, ao longo do tempo, buscando, por meio da análise de informações, colhidas em observações, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e histórias, descobrir explicações para a realidade.

Esta dissertação relata a pesquisa que realizei sobre o uso de estratégias de aprendizagem por alunos de uma escola pública de línguas numa Região Administrativa de Brasília. Descrevo aqui, a partir das minhas observações, de entrevistas com os alunos e da análise de um inventário⁷ aplicado aos mesmos, como as estratégias são usadas por esses alunos. Foi por meio da pesquisa qualitativa que analisei a realidade da sala de aula de línguas, seus agentes e sua atuação nesse ambiente, com toda complexidade de variáveis que influenciam e modificam o processo de ensino e aprendizagem. Neste capítulo, descrevo a modalidade de pesquisa qualitativa, empregada na busca da

⁷ Apliquei o SILL (Strategy Inventory for Language Learning) ou Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas, que foi elaborado por Oxford (1990) com o objetivo de conhecer como o aluno aprendia a língua e as estratégias que ele usava. Nele, o aluno tem que avaliar os comportamentos que adota como aprendiz. A versão do SILL com 50 perguntas, folha de respostas e score, apresentada nos anexos 1, 2, e 3 desta tese, foi traduzida para o português, com a autorização de Oxford, pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

compreensão de como o uso de estratégias de aprendizagem contribui para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

A pesquisa qualitativa, para Denzin e Lincoln (2005, p. 3-4):

...envolve o uso e a coleta estudada de uma variedade de materiais empíricos, (...) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (...) esperando sempre compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

A sala de aula, em especial a de línguas, é um ambiente complexo e sensível, por envolver o ser humano, suas relações sociais, identidades, representações e crenças, ele é rico desse material empírico, que pode ser coletado em diferentes tempos e formas e sob diferentes pontos de vista. Nesse caso, a pesquisa qualitativa é a abordagem que contempla essa busca de significados e é sob essa abordagem que empreendo este estudo científico.

Os eventos da natureza são previsíveis, eles obedecem às leis que os regem, “são determinados, estáveis, manipuláveis e, por isso, é possível analisar a constância em que ocorrem e submetê-los a condições laboratoriais de controle e verificação” (CHIZZOTTI, 2006, p. 27), podem ser medidos, ter suas variáveis isoladas e da experimentação pode-se chegar a verdades universais. O ser humano ao contrário, por sofrer influências do meio físico e social em que vive, e por ser, conforme descrevem Laville e Dionne (1999, p. 33) “ativo e livre, com suas próprias ideias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir”, não permite o isolamento de variáveis e o controle de todos os elementos envolvidos em um evento para análises e conclusões.

Na educação, um dos primeiros e mais significativos estudos sociais foi realizado em 1907 em Pittsburgh e, embora o grupo que o realizou tenha tentado imprimir dados estatísticos e revestir o estudo do método científico positivista e de uma natureza quantitativa, os registros mostram também “descrições detalhadas, entrevistas, desenhos (executados em carvão por vários artistas) e fotografias” (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p.12-13). Os resultados, publicados nos anos de 1908 e 1909 na revista *The Survey* trazem essa mescla quantitativa e

qualitativa dos registros das análises feitas. Os autores justificam essa articulação de modelos de pesquisa pela “natureza interdisciplinar da investigação: cientistas sociais, assistentes sociais, líderes cívicos, o investigador exterior culto e jornalistas.” (idem).

Desde então, até os dias atuais, a pesquisa qualitativa, na educação se desenvolveu inicialmente, pela Sociologia e Antropologia, embora o termo **pesquisa qualitativa** só tenha sido usado nas ciências sociais no final dos anos 60 (BOGDAN & BIKLEN, 1998, p.2), sofreu influências em maior ou menor grau de quatro vertentes ideológicas, o feminismo, o pós-modernismo, a teoria crítica de raças e a teoria crítica. Tudo isso levou a uma grande expansão de métodos qualitativos de pesquisa e delineou uma forte tendência de promover ainda mais discussões sobre essas metodologias.

Segundo Bogdan & Biklen (1998, p.4-8), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características que aparecem nos estudos em maior ou menor proporção, entre elas:

1. Ela é naturalística, ou seja, sua fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é elemento chave, pois sua interpretação dos dados e eventos é parte importante do estudo;
2. Ela é descritiva, assim, os relatórios não são escritos em números, mas em palavras, ou imagens. “Os dados coletados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”. Detalhes, tais como, piadas, decoração de um ambiente, turnos de fala são importantes e são considerados como prováveis pistas na análise do investigador;
3. Ela enfatiza o processo, mais do que o produto, isto é, o pesquisador busca conhecer e descrever ricamente como os eventos se desenvolvem;
4. Ela é indutiva, o investigador constrói abstrações à medida que coleciona e inter-relaciona dados e informações. Os autores comparam o processo de análise a um funil: “As coisas estão abertas

no começo (ou topo) e mais direcionadas e específicas no final”. O pesquisador não procura dados que comprovem hipóteses;

5. Ela dá importância ao significado, o pesquisador busca analisar as experiências sob a perspectiva do participante (BOGDAN e BIKLEN, 1998; apud ERICKSON, 1986, p. 7), buscando sua compreensão dos eventos da maneira mais precisa possível.

Os processos mentais que colaboram para a aquisição de uma língua estrangeira (LE), ou segunda língua (L2) e a maneira como eles se materializam em ações conscientes, em forma de estratégias é o problema que me inquieta e me traz a este estudo. Desenvolvo-o em seu ambiente natural, a sala de aula, ou ambientes de estudo dos aprendizes e colho dados por meio de entrevistas, observações participantes, como formas mais tradicionais de fazê-lo, mas também por meio de relatos pessoais, também considerados válidos e viáveis (PICA, 1997, apud COHEN, 1996, p. 94). Seguindo as diretrizes que orientam a pesquisa qualitativa, analiso e inter-relaciono os dados para então, construir uma teoria sobre aquele problema.

Descrevo, na próxima seção, a etnografia, a metodologia que usei, trago além dos conceitos básicos, seus princípios, critérios de escolha do local de observação e ferramentas empregadas para realizar a pesquisa que desenvolvi.

3.2 A ETNOGRAFIA

Spradley (1979, p.16) pergunta: “Etnografia para quê”?, e ele responde que um dos maiores desafios do etnógrafo é sincronizar os dois propósitos da etnografia, o primeiro, que é compreender a espécie humana e o segundo, que é servir à humanidade. A pesquisa deve buscar resolver os problemas das comunidades, não basta que descubra as causas dos problemas que as acometem, mas que construa junto a elas, as soluções.

No prefácio de seu livro, Spradley (1979, p. iii) se refere à etnografia como o “estudo da cultura”, como uma “abordagem única para se compreender a

humanidade” e ainda como uma “revolução que inundou os limites da antropologia”. Ele afirma que a etnografia antes relegada à descrição de comunidades exóticas, tornou-se uma “ferramenta fundamental para a auto compreensão e a compreensão das sociedades multiculturais do mundo moderno”.

Spradley (1979, p.13) declara ainda que um dos propósitos da etnografia é compreender a espécie humana, ela (a etnografia) coleta dados empíricos sobre a vida das pessoas em situações específicas e permite que percebamos realidades alternativas e modifiquemos os limites de nossas teorias do comportamento humano.

Para a etnografia, é essencial a preocupação com o significado das ações e eventos para as pessoas que buscamos compreender. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são assumidos e expressos de maneira indireta por palavras e ações. Mas, em toda sociedade, fazemos o constante uso desses sistemas complexos de significados para organizar e compreender nossos próprios comportamentos e os dos outros e construir sentidos no mundo em que vivemos. Estes sistemas de significados constituem a cultura e a etnografia implica sempre uma teoria da cultura (SPRADLEY, 1979, p.5).

Watson-Gegeo e Ulichny numa apresentação na convenção TESOL⁸ de 1988 afirmaram que a “Etnografia é potencialmente uma importante ferramenta para a pesquisa básica porque nos proporciona um modo de focalizar a interseção entre língua, contexto social e sociedade”. Elas fazem essa afirmação por considerar que os métodos tradicionais de pesquisa não conseguiam esclarecer o papel da cultura e das diferenças culturais na comunicação, na aprendizagem e no pensamento.

As mesmas autoras definem a etnografia como “o estudo do comportamento das pessoas em contextos e situações reais com foco no significado cultural”, não em contextos construídos em laboratórios. Fetterman (2010, p.1) concorda e complementa que etnografia é sobre contar uma história

⁸ Teachers of English to Speakers of Other Languages

crível, rigorosa e autêntica. Ainda, Nunan (1992, p.55) afirma que, o etnógrafo não tenta isolar ou manipular o fenômeno sob investigação e que as generalizações emergem do contato próximo com os dados e não de uma teoria de aprendizagem e uso da língua.

Na pesquisa na área de ensino de línguas, segundo Watson-Gegeo e Ulichny:

...a etnografia se direciona para o exame de questões básicas de socialização da linguagem e práticas de ensino, incluindo as circunstâncias nas quais crianças e adultos aprendem segundas línguas, que tipo de interações realizam e como essas interações formam a aprendizagem de línguas e o que acontece nas salas de aulas de línguas. (1988)

Spradley (1979, p. iv-v) afirma que a etnografia “oferece ao educador uma forma de perceber a escola pelos olhos dos alunos”, mais do que isso, ela nos proporciona a chance de sair de nossas experiências culturais restritas e de nosso etnocentrismo socialmente herdado e apreender o mundo sob o ponto de vista de pessoas que vivem em outros sistemas de significados.

Watson-Gegeo e Ulichny (1988, p.2-3) listam três princípios fundamentais da etnografia, a saber:

1. A etnografia envolve a explicação de comportamentos, além da sua descrição.

Essa explicação toma a forma de “teoria fundamentada”, que é a teoria baseada ou derivada dos dados a que se chega por meio de um processo sistemático de indução (NUNAN, 1992, p.57).

2. Uma análise etnográfica adequada é holística. Ela deve considerar o comportamento e o contexto em que ela ocorre.

O ‘contexto’ a que as autoras se referem vai além das circunstâncias imediatas (visuais e audíveis) nas quais uma atividade ou interação ocorre, ele alcança os aspectos mais abstratos (invisíveis, mas dedutíveis). O papel do pesquisador é dar a mais completa e crível descrição que puder perceber desse contexto para responder suas perguntas. As mesmas autoras distinguem o contexto em dois níveis, o horizontal e o vertical e os descrevem assim:

1. O nível horizontal do contexto se refere ao comportamento, interações e eventos que se descobrem no tempo, junto com as circunstâncias imediatas que os afetam. Estas circunstâncias incluem o lugar e o tempo em que as interações e eventos ocorrem, quem está envolvido, o que os interagentes dizem ou fazem, além de como a situação e comportamentos são definidos pelos participantes.
2. O nível vertical do contexto diz respeito às limitações e influências institucionais originárias de uma sociedade e cultura mais amplas que parecem estar fora do contexto imediato, mas que podem determinar os comportamentos de maneira definitiva. Por exemplo, as interações de ensino em sala de aula estão fortemente influenciadas pelas características da escola e das instituições sociais, o que inclui as expectativas da sociedade em relação à escola, a natureza hierárquica de autoridade e tomada de decisões na escola e a busca de preparação de aprendizes para exames formais. Assim, ainda que os níveis verticais do contexto sejam difíceis de serem observados, eles são muito importantes para explicar os comportamentos.

Segundo Fetterman (2010, p. 16), o etnógrafo assume uma postura holística diante do grupo para ter acesso a um retrato completo e compreensível daquele grupo social. Assim, ele deve ver além de uma cena ou evento cultural imediato e perceber as várias camadas e inter-relações que envolvem os eventos.

A orientação holística demanda tempo para que se possa construir uma imagem geral do grupo, além de vários métodos e múltiplas hipóteses para que o pesquisador se certifique que percebeu o grupo de diversas perspectivas.

3. O terceiro princípio, ainda segundo Watson-Gegeo e Ulichny (1988, p.3), está relacionado ao holismo, uma análise etnográfica adequada envolve explicações “profundas”. Elas explicam que essas descrições devem incluir informações sobre a interpretação das pessoas, sua compreensão cultural e processos de construção de sentido nas interações e eventos, o que requer do pesquisador uma descrição rica e profunda, não ‘superficial’. Ele deve considerar todas as influências contextuais, incluindo aquelas descritas como ‘verticais’.

Num artigo posterior, Watson-Gegeo (1988, p.578) funde o segundo e o terceiro princípios e descreve outro princípio, em que a coleta de dados etnográficos começa com uma moldura teórica que direciona a atenção do pesquisador a certos aspectos e perguntas de pesquisa. O papel da teoria é

guiar a observação e ajudar o etnógrafo a decidir que tipos de evidências são significativas para responder às perguntas de pesquisa. Sem a teoria que o guie, o pesquisador se orientará por suas crenças, valores sobre o mundo e as relações que ele percebe. A leitura incansável de pesquisas, artigos e o conhecimento que adquiri sobre o desenvolvimento da teoria em torno das EA, foi fundamental para que eu tivesse segurança para saber o que observar, como registrar as observações e como relacionar os dados para analisá-los.

Fetterman (2010, p. 20-22) destaca dois outros conceitos que são importantes na pesquisa etnográfica. São os da perspectiva **êmica** - a perspectiva do nativo ou de quem pertence ao grupo, e da perspectiva **ética** - a perspectiva externa, social e científica da realidade. A primeira perspectiva é instrumental para entender e descrever com o máximo de exatidão situações e comportamentos. A percepção do nativo pode não condizer com a realidade objetiva, mas ela ajuda a compreender por que os membros de um grupo agem do jeito que agem. Na perspectiva êmica, múltiplas realidades são reconhecidas e aceitas. A documentação destas múltiplas realidades num estudo é crucial para compreender as diferenças de comportamentos. As variadas percepções da realidade são pistas úteis das orientações religiosas e status econômico e político dos indivíduos, bem como dos padrões de comportamentos desajustados.

A perspectiva ética, conforme Fetterman (2010, p. 22), se encontra num espectro materialista, positivista e filosófico da etnografia. Por algum tempo, o conflito sobre a causa das ações humanas, que se basearam primariamente nas ideias (perspectiva êmica) ou no ambiente (perspective ética) consumiu o campo de estudos etnográficos, no entanto, hoje, os etnógrafos, em sua maioria veem as orientações êmica e ética como marcas num contínuo de estilos ou diferentes níveis de análise. Assim, a boa etnografia demanda as duas perspectivas (FETTERMAN, 2010, p. 22).

Fetterman (2010, p.2) destaca que, embora o planejamento e a organização sejam importantes, o trabalho etnográfico não é sempre bem ordenado. Ele envolve o acaso, a criatividade, o estar no lugar certo na hora

certa ou errada, o trabalho incansável e a sorte. Assim, embora uma discussão sobre a etnografia conduza para uma estrutura ordenada, o autor afirma que a pesquisa etnográfica aceita aspectos não planejados, às vezes caóticos e de caráter intrigante.

Nunan resume as características da pesquisa etnográfica numa tabela que transcrevo aqui:

Quadro 2 - Características da pesquisa etnográfica

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO
Contextual	A pesquisa é conduzida no contexto em que os sujeitos normalmente vivem e trabalham.
Discreta	O investigador evita a manipulação do fenômeno investigado.
Longitudinal	A investigação é relativamente longa.
Colaborativa	A investigação envolve a participação de pessoas interessadas além do pesquisador.
Interpretativa	O pesquisador desenvolve uma análise interpretativa dos dados.
Orgânica	Há uma interação entre perguntas/hipóteses e coleta de dados/interpretação.

Fonte: NUNAN, 1992, p. 56

Os dados coletados adequadamente trazem elementos para uma interpretação cultural do grupo estudado. Essa interpretação cultural, associada aos métodos e técnicas da etnografia e outros conceitos fundamentais, tais como, a perspectiva holística, a contextualização, as visõesêmica e ética da realidade definem o que a etnografia é, segundo Fetterman (2010, p.16). Para ele, 'cultura' é o conceito mais amplo da etnografia e definições de cultura podem vir de duas perspectivas:

1. Materialista: focada no comportamento. A cultura é a soma dos padrões de comportamento observáveis, costumes e modos de vida;

2. Ideacional: baseada na cognição. A cultura resume as ideias, crenças e conhecimentos que caracterizam um grupo de pessoas.

Fetterman (2010, p. 16) destaca que, o etnógrafo deve conhecer tanto a cultura comportamental, quanto a cognitiva, pois ambas são úteis em diferentes momentos para se explorar adequadamente como o grupo pensa ou se comporta em seu ambiente natural e também para se procurar padrões de comportamentos, às vezes ritualísticos e ideias que caracterizam o grupo.

3.2.1 CONFIABILIDADE E VALIDADE DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Nunan (1992, p. 58) reconhece que as maiores críticas que a etnografia sofre diz respeito à confiabilidade e à validade dessa pesquisa. Para LeCompte e Goetz (1982, p.31), enquanto a confiabilidade refere-se à possibilidade de reprodução dos achados científicos, a validade preocupa-se com a exatidão das descobertas. Nunan (1992, p.58) dispõe que, as críticas surgem porque a etnografia se baseia na descrição detalhada e na análise de um contexto ou situação particular. Em razão da grande quantidade de dados coletados, só se pode incluir uma pequena parte no relatório, o que dificulta a outros pesquisadores a análise dos dados (que estabeleceria a validade do estudo) e a reprodução da pesquisa (que garantiria a confiabilidade).

A validade pode ser classificada em interna, quando se refere a quanto as observações e análises são representações da realidade, ou externa, que se refere à medida que tais representações podem ser comparadas legitimamente a outros grupos (LECOMPTE e GOETZ, 1982, p. 32).

No entanto, Heath e Street (2008, p.44-45) lembram que os etnógrafos têm lidado com problemas relacionados à validade e replicabilidade desde os anos 80 e destacam as dificuldades com que os etnógrafos se deparam nos trabalhos de campo comparadas às dos pesquisadores experimentais. Os autores afirmam que não se espera do etnógrafo, nos estudos da vida cotidiana, a mesma confiabilidade de outras ciências sociais e que a replicabilidade também foge ao controle do etnógrafo, já que cada imersão no campo é única, e os momentos

no ciclo de eventos de um grupo não são idênticos, nem o próprio etnógrafo pode ser replicável em outros indivíduos.

Há dois tipos de validade, segundo Heath e Street (2008, p.45), a empírica e a teórica, a primeira, demanda que os resultados respondam às perguntas da pesquisa, a segunda estabelece que os resultados do trabalho resistam às críticas da teoria que o embasou, mas os autores também esclarecem que as cenas descritas devem se tornar reais aos leitores e que em termos metodológicos, este aspecto se estabelece na capacidade de combinar com riqueza os detalhes relacionados ao tempo, espaço, artefatos e interatuantes, sendo a comunicação, gestual, musical, dramática ou verbal, central nessa combinação de detalhes.

3.2.2 O ETNÓGRAFO

Para Heath e Street (2008, p. 28), o etnógrafo quer aprender o que os outros apenas aceitam ou nem pensam a respeito e o que os move é uma certa ambivalência, incerteza e ligação curiosa na busca de descobrir o que está acontecendo. Etnógrafos se reconhecem como invasores que recolhem e descartam fatos e sentimentos, enquanto simultaneamente refletem sobre suas próprias memórias e ideias.

O papel do etnógrafo exige muita responsabilidade no trato com os dados colhidos e com a fidelidade ao que se entende daquilo que as pessoas expressam. Ao mesmo tempo, é uma experiência fascinante de descobrir percepções e entendimentos da realidade, nas falas, relatos e ações, que nem sempre são claros ou expressos. Aprendemos a cultura observando as outras pessoas, ouvindo-as e fazendo inferências, afirma Spradley (1979, p.8). Ainda, segundo o autor, o etnógrafo emprega o mesmo processo de ir além do que se vê ou se ouve para inferir sobre o que as pessoas sabem. Isso implica analisar a partir das evidências (o que se percebe) ou de premissas (o que inferimos).

Para isso, o etnógrafo conduz observações sistemáticas, intensas e detalhadas e realiza entrevistas profundas com aqueles observados. As análises

são direcionadas a como o comportamento e as interações se organizam no contexto, às expectativas e às limitações que afetam o comportamento e valores culturais que o subjazem, além dos efeitos dos comportamentos e atividades para os participantes (WATSON-GECEO e ULICHNY, 1988).

Quanto às características do bom etnógrafo, Heath e Street, (2008, p. 57) citam a acuidade visual e auditiva, a tolerância para detalhes, a capacidade de integrar inúmeras partes em grupos maiores, além da capacidade de se manter em silêncio e só se comunicar pelas normas locais.

A etnografia se mostrou mais adequada a este estudo por permitir um mergulho na realidade, nos pensamentos e interpretações dos aprendizes, da escola e do professor, de suas relações e influências na aprendizagem.

Athanasios e Heath (1995, p. 266) afirmam que o exame do uso da linguagem em seu contexto permite ao etnógrafo analisar processos em sua forma ativa, o que evidencia a ação de lembrar, pensar e perceber no ato (da entrevista, ou da observação), ao invés de objetos como memórias, percepções e conhecimentos interpretados em leituras descontextualizadas. Spradley (1979, p.3) corrobora essa afirmação quando assevera que o trabalho de campo envolve o estudo aprofundado de o que o mundo significa para as pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Ao invés de estudar pessoas, a etnografia é sobre aprender com as pessoas e suas experiências.

Para Fetterman (2010, p.7), o trabalho de campo é o elemento mais característico da pesquisa etnográfica, ele é exploratório por natureza. O etnógrafo começa com um período de pesquisa para reconhecer o básico: a língua nativa, as relações interpessoais, os dados censitários e históricos e as estruturas básicas e culturais sob investigação.

Depois desse período de ambientação, o etnógrafo começa a desenhar fronteiras geográficas e conceituais, nessa fase, ele identifica temas significantes, problemas e lacunas na compreensão básica do local da pesquisa.

Quanto ao tempo, embora alguns autores, dentre eles Nunan (1992, p.56), afirmem que a etnografia tem característica longitudinal, Fetterman (2010, p.9)

observa que, pode haver restrições relacionadas ao tempo e que, em determinados contextos o trabalho de campo contínuo e longo não é possível, nem desejável, ele afirma que é possível fazer um trabalho intenso de coleta, análise de dados e comprovação de hipóteses por meio de técnicas da etnografia.

Na pesquisa aqui relatada, revelo as estratégias de aprendizagem utilizadas na sala de aula de línguas por aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE), bem como em outros contextos de estudo, uma vez que, o que acontece fora do ambiente escolar colabora com a construção do saber, é o que sugerem Athanases e Heath (1995, p.266), ao afirmarem que “a etnografia da aprendizagem e uso de línguas fora da sala de aula permite a percepção de padrões culturais que influenciam a maneira como vemos a aprendizagem escolar.” Neste estudo, não me ateno a meras e objetivas descrições de dados, mas de maneira crítica, no Capítulo 4, comparo e contraste o comportamento e analiso de maneira mais aprofundada os processos construídos por esses alunos, para adquirir a língua alvo, bem como para identificar aspectos e fatores que influenciam a elaboração e o uso de estratégias de aprendizagem de LE.

3.2.3 A PESQUISADORA

Esta dissertação de mestrado é uma grande realização pessoal, por diversos motivos, primeiramente, por eu ser a única responsável por 3 crianças, que demandam bastante atenção e que, por muitas vezes, sentiram falta da minha companhia e cuidados, por eu ser professora em atividade pois, embora tenha sido licenciada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para me dedicar aos intensos estudos necessários ao cumprimento das etapas da pesquisa, continuei minhas atividades docentes em outra escola. Também pela dificuldade de transporte e acesso a material de pesquisa, e ainda pela crença de que a academia era um lugar destinado a poucos, e inacessível para mim, o que dá a essa conquista um sabor delicioso de superação e vitória.

Sou professora da SEDF há 27 anos, destes, há 21 anos em uma escola pública de línguas, na maior parte desse tempo, em sala de aula, mas também já trabalhei como coordenadora pedagógica, e por 4 anos como vice-diretora, período em que me especializei em gestão da educação pública. A vivência com línguas estrangeiras, na condição de aprendiz de inglês e espanhol, no ensino de inglês como língua estrangeira e como integrante da equipe gestora de uma escola pública de línguas, são parte importante da minha história e dos questionamentos e inquietações que me trouxeram aos estudos que realizei.

A busca de compreender todas as questões que influenciavam a aprendizagem e muitas vezes os insucessos em sala de aula, que aconteciam numa simples atividade, numa aula, e até num semestre ou curso inteiro foi o que pautou a minha prática e de meus colegas na escola. Acompanhamos os aprendizes, reformulamos projetos e planejamentos, discutimos e avaliamos para entender o que acontecia quando tudo dava certo e quando a mesma prática não levava aos mesmos resultados. Assim, encontrei nos estudos das Estratégias de Aprendizagem um aspecto que me soou relevante e que poderia potencializar a aprendizagem e sanar dificuldades de maneira individualizada, ressaltando, no entanto, que outros aspectos exercem forte influência sobre a aprendizagem e são também imprescindíveis no trabalho do professor de línguas.

Além da enorme satisfação pessoal, este trabalho tem outros objetivos. Espero com ele inspirar outros professores da escola pública que, como eu, ainda acreditam que a Universidade e a pós-graduação não são espaços públicos que todos podem ocupar. Também espero, embora seja um trabalho, em algumas partes, bastante técnico, que ele possa ser lido e esteja acessível a professores em atividade, professores em formação e formadores de professores, principalmente porque focaliza o aprendiz e por isso pode influenciar os profissionais da educação pelas línguas de forma reflexiva e positiva.

3.2.4 A LÍNGUA E O TRABALHO DE CAMPO

Spradley (1979, p. 17) descreve a importância da língua no trabalho etnográfico e afirma que ela “estrutura as notas de campo e entra em toda análise e reflexão, ela permeia os encontros com os informantes e dá forma ao relatório final da pesquisa (...), está presente em cada fase do processo de pesquisa.” Nunan (1982, p.55) referenda Spradley ao afirmar que, a análise consiste em um trabalho interpretativo e discursivo. O autor divide a pesquisa em duas partes, a de descoberta e a de descrição para melhor explicar a importância do papel da língua:

Língua e descoberta: para Spradley (1979, p.20), a escolha da língua a ser usada nas entrevistas e gravações tem profundo impacto em todo o trabalho etnográfico. Ele afirma:

A língua é mais do que um meio de comunicação sobre a realidade, ela é uma ferramenta de construção da realidade. Diferentes línguas criam e expressam diferentes realidades e categorizam as experiências de maneiras diferentes. Elas proporcionam padrões alternativos de pensamento e percepção.

Língua e descrição: O relatório final do trabalho etnográfico é, segundo Spradley (1979, p. 21-22), uma descrição verbal das cenas estudadas, assim, inevitavelmente, ela envolve a língua. O etnógrafo normalmente escreve em sua língua materna ou na língua de um público específico e a língua em que o relatório é descrito indica sob qual ponto de vista ele foi feito, o do etnógrafo, ou o do participante da pesquisa. O autor, elenca seis tipos de descrição de pesquisa etnográfica que ilustram a diferença no grau em que elas refletem os pontos de vista mencionados. São eles:

1. Descrição etnocêntrica: a língua dos participantes é ignorada e suas descrições são carregadas de estereótipos;
2. Descrição social-científica: Embora sejam baseadas em observações, entrevistas e questionários e pareçam refletir o ponto de vista do

participante, o pesquisador é alguém de fora da cultura e seus conceitos não são fiéis aos dos participantes;

3. Etnografia padrão: Mostram uma grande variedade na extensão de emprego da língua do participante, podendo incluir conceitos, termos, algumas narrativas, ou trazer estes conceitos permeando a descrição;
4. Etnografia monolíngue: aproxima-se mais da descrição de uma cultura em seus próprios termos. Aqui, a descrição é feita por um membro da sociedade e então traduzida para a língua do pesquisador;
5. Histórias de vida: Revelam detalhes da vida de uma pessoa e podem ser gravadas na língua do participante, ou do pesquisador, se o participante for bilíngue;
6. Romances etnográficos: Oferecem descrições próximas do ponto de vista do participante.

No contexto da sala de aula de línguas, onde a pesquisa foi feita e onde a pesquisadora e os/as participantes falavam a mesma língua materna, preferi realizar a maior parte do trabalho de coleta de dados, entrevistas e diários na língua materna, as observações de aulas, no entanto, por acontecerem na língua alvo geraram registros em língua inglesa, que foram transcritos e traduzidos, quando necessário, para a análise.

Descrevo brevemente, no próximo capítulo, as orientações relacionadas à ética que deve pautar todo trabalho de pesquisa, antes de me dedicar à descrição das ferramentas de coleta de dados.

3.3 O COMPROMISSO ÉTICO

A etnografia, normalmente envolve mais do que o etnógrafo e os participantes dela, segundo Spradley (2008, p. 35). O etnógrafo, prossegue ele, não pode presumir que os interesses do participante são os mesmos de outras pessoas envolvidas e deve questioná-lo para descobrir seus interesses e considerá-los, primeiramente.

Segundo Denzin & Lincoln (2005, p. 144-145) até o final da década de 1980, cada uma das maiores associações acadêmicas tinha adotado seu código ético próprio, com ênfase em quatro diretrizes comuns para uma ciência indutiva de meios voltados para fins majoritários. São eles:

1. **consentimento informado**, isto é, todo participante de pesquisa tem o direito de ser informado sobre a natureza e consequências dos estudos a que está sendo submetido e deve concordar voluntariamente baseado em informações claras e completas. A assinatura do participante deve ser recolhida em um termo de consentimento livre e esclarecido, como evidência da informação e do consentimento;
2. há uma concordância entre os códigos de ética contrária a **fraudes**, por não serem “eticamente justificáveis, necessárias, ou de interesse sociológico.” (DENZIN & LINCOLN, 2005, p.145; apud BULMER, 1982, p.217; PUNCH, 1994, p.92);
3. **privacidade e confidencialidade**, o participante de pesquisa deve ter sua identidade e localização resguardados e deve estar protegido de qualquer exposição inapropriada, bem como suas informações pessoais, encobertas por termos de anonimato. Há casos em que esse princípio pode ser revisto, quando, por exemplo, o participante preferir ser identificado, ou quando for impossível esconder sua identidade ou localização;
4. **precisão** na transcrição, descrição e análise dos dados é um princípio das ciências sociais.

No primeiro dia de trabalho de campo, ao me apresentar, entreguei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁹ que foi levado para casa pelos alunos, já que eram menores de idade e eu precisava do consentimento dos pais para realização da pesquisa com seus filhos. Todos os alunos e o professor, envolvidos nesta pesquisa, assinaram o Termo.

⁹ Anexo 11.

3.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Bogdan & Biklen (1998, p. 106) definem o termo *data*, do latim, ou dados como todo o material que o investigador coleta para sua pesquisa. Inclui os registros feitos, como transcrições de entrevistas, notas de campo de observações participantes, bem como diários, fotografias e documentos oficiais. Dados são, segundo Bogdan e Biklen (*idem*), evidências e pistas, quando sistemática e rigorosamente coletados, ligam a pesquisa qualitativa aos outros tipos de ciências. Apresento nesta sessão as técnicas e ferramentas que uso na coleta dos dados que sustentam minha pesquisa.

Há duas maneiras de se descobrir quais são as estratégias usadas pelo aprendiz, pela observação ou perguntando a ele. Perguntar é vantajoso por que assim, não estamos impondo o que percebemos sobre o que eles fazem e porque toma menos tempo do que tentar observar (MACARO, 2001, p. 144). No entanto, muitos alunos têm dificuldade de descrever as estratégias que usam, além disso, sua resposta pode sofrer influência da pergunta feita, o aluno pode responder para satisfazer o professor. Vejamos as ferramentas que me auxiliaram durante o processo de pesquisa.

3.4.1 A ENTREVISTA

Spradley (2008, p. 55) define a entrevista da etnografia como um tipo particular de evento discursivo. Ele afirma que toda cultura tem ocasiões sociais que se diferenciam pelo tipo de discurso que nelas acontece e que podemos facilmente distinguir entre uma palestra, uma entrevista de emprego, e uma conversa amigável. O autor acrescenta que todo evento discursivo tem regras de início, fim, trocas de turno de fala, perguntas, pausas e até da distância a ser mantida entre os interlocutores e que embora essas regras nem sempre sejam claras, nós as usamos comumente. Sobre a entrevista etnográfica, Spradley (2008, p. 58) explica que:

Quando examinamos uma entrevista etnográfica como um evento discursivo, vemos que ela compartilha características de uma conversa amigável. Na verdade, o etnógrafo habilidoso coleta muitos de seus dados em observações participantes e conversas amigáveis casuais. Eles podem entrevistar pessoas sem que elas saibam, numa conversa, apenas introduzindo algumas perguntas etnográficas.

É melhor pensar sobre a entrevista etnográfica como uma série de conversas amigáveis em que o pesquisador lentamente introduz novos elementos que auxiliem o participante a responder como um participante. O uso exclusivo desses elementos etnográficos, ou sua introdução abrupta tornará a entrevista num interrogatório formal.

Spradley (2008, p. 59-60) lista 3 elementos indispensáveis da entrevista etnográfica:

1. Objetivos explícitos: A cada encontro é necessário lembrar o participante sobre os objetivos da entrevista;
2. Explicações etnográficas: O etnógrafo deve sempre oferecer explicações ao participante. Assim, enquanto aprende sobre a cultura do informante, este também aprende algo. As explicações podem ser sobre o projeto, a entrevista, as gravações, a língua e as questões feitas;
3. Perguntas etnográficas: O autor destaca três tipos, dentre os mais de trinta que já elencou, são elas, **perguntas descritivas**, as mais fáceis e são usadas em toda entrevista. Por meio delas, o pesquisador consegue exemplos da linguagem do participante. **Perguntas estruturais**, ajudam o pesquisador a descobrir informações sobre o conhecimento cultural do informante, a maneira como ele organiza seu conhecimento. E **perguntas contrastivas**, que levam o pesquisador a descobrir o domínio do significado dos objetos e eventos para o participante (SPRADLEY, 1979, p. 60).

A entrevista é uma conversa que tem propósitos, que ocorre normalmente entre duas pessoas, mas que pode envolver mais participantes (BOGDAN & BIKLEN, 1998, p. 103 apud MORGAN, 1997). Ela serve para buscar dados descritivos nas palavras do participante da pesquisa para que o pesquisador desenvolva suas impressões sobre como o entrevistado interpreta alguma parte do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 1998, p. 103).

Segundo Brewer (2001, p. 63), a entrevista é “um encontro face-a-face entre um entrevistador e um respondente, em que um sujeito responde as questões postas pelo outro”. O autor ressalta que a resposta não é, por si, o que mais interessa na pesquisa, mas aquilo que ela denota, informações relacionadas ao comportamento, significados, atitudes e sentimentos não observáveis diretamente. Assim, numa entrevista, “presume-se que a descrição verbal do respondente é um indicador confiável de seus comportamentos, significados, atitudes e sentimentos e que o estímulo (pergunta), é um indicador confiável do tema da pesquisa.

Para Woods, (2005, p. 62):

...a entrevista é, frequentemente, o único modo de descobrir as perspectivas das pessoas, de coletar informações sobre determinados assuntos ou eventos, mas também é um meio de “fazer as coisas acontecerem” e estimular a produção de dados.

Woods (2005, p. 62) acredita que confiança, curiosidade e naturalidade são três atributos que a entrevista requer. **Confiança**, porque as pessoas não vão falar com ‘qualquer pessoa’, é preciso que se estabeleça uma relação de amizade entre o entrevistador e o entrevistado que transcenda a pesquisa, e que ambos se empenhem na missão que está além dos egos pessoais. **Curiosidade**, porque o entrevistador deve querer conhecer as perspectivas das pessoas sobre os fatos, ouvir suas histórias e descobrir como se sentem. E **naturalidade** diz respeito à capacidade de não influenciar, ou fazê-lo o mínimo possível, uma vez que a entrevista busca descobrir o que está na mente do participante sem a intromissão do entrevistador.

Fetterman (2010, p.40) afirma ainda, que a entrevista é a mais importante técnica de coleta de dados do pesquisador. Para ele, entrevistas informais servem para descobrir e comparar as percepções dos participantes. Embora, pareça fácil conduzir uma entrevista informal, elas são as mais difíceis de serem conduzidas de maneira apropriada e produtiva. E mesmo não sendo estruturadas ou tendo uma agenda formal, elas têm uma agenda de questões implícitas que devem ser respondidas ao final.

Sobre a forma da entrevista, Laville e Dione (1999, p. 192) explicam que o pesquisador poderá, colher informações por meio de entrevistas estruturadas, e prolongar sua entrevista com alguns assuntos, através de uma entrevista semi ou não-estruturada. Assim, poderá verificar se as respostas dadas à parte estruturada correspondem exatamente ao fundo do pensamento dessas pessoas, ou se são apenas aproximações dele, bem como, explorar os fatores (afetivos, sociais, valores pessoais) que levaram os interrogados à construção de suas opiniões. O resultado será uma percepção, ao mesmo tempo geral, pelo que emergirá da parte mais estruturada, e detalhada, pelo que for explorado na entrevista menos estruturada, que permitirá a compreensão de certos elementos sobre os quais se baseiam as conclusões gerais.

3.4.1.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Spradley (2008, p. 25) usa o termo 'participante', para designar a sua fonte de informação. Ele distingue o participante de sujeito, respondente e ator de pesquisa e destaca que, às vezes, num mesmo projeto, o mesmo indivíduo pode atuar como sujeito, ator, respondente e participante (Idem, p. 29). Ele assim os define:

1. **participante**: Trabalha junto com o etnógrafo para produzir uma descrição cultural. Ele é um integrante natural do grupo e é escolhido pelo etnógrafo para descrever sua cultura em nome de sua comunidade. É uma fonte de informação e passa a ser professor do etnógrafo (Ibidem, p. 25-26);
2. **sujeito**: Sujeitos de pesquisa têm um objetivo específico, eles são usados para testar hipóteses. Os investigadores não estão interessados em descobrir o conhecimento cultural do sujeito, mas confirmar uma determinada hipótese, estudando suas respostas. Os sujeitos não definem o que é importante para o investigador saber, os informantes, sim (Ibidem, p. 29);

3. **respondente:** É qualquer pessoa que responda a um questionário ou questões postas por um investigador. O que o distingue de um informante é a linguagem das perguntas. Para um respondente, a linguagem empregada nas perguntas é do cientista social. Para o informante, as questões surgem de sua cultura (Ibidem, p. 30);
4. **ator:** É alguém que serve de objeto de observação em seu ambiente natural.

O etnógrafo busca pessoas comuns com conhecimentos comuns e aos poucos, por meio de uma série de entrevistas e explicações, pessoas comuns se tornam excelentes participantes.

Durante a geração de dados, realizei 13 entrevistas semiestruturadas gravadas com cada um dos participantes¹⁰ para suscitar informações relativas ao uso de estratégias de aprendizagem de LE, essas entrevistas ocorreram durante as aulas, nesse caso, eu e o aprendiz saíamos da aula e ocupávamos uma outra sala onde era possível entrevistá-lo, depois das entrevistas, os alunos retornavam para a sala de aula. No decorrer da entrevista, recuperei atividades ocorridas em sala para que os participantes pudessem reavivar suas memórias e buscar compreender e descrever as estratégias de aprendizagem que usaram e em que outras oportunidades eles recorriam a essas mesmas estratégias. Tive alguma dificuldade para observar os alunos produzindo em sala de aula com habilidades específicas, como a de leitura, por exemplo e, por isso, levei textos para que, nas entrevistas, eles pudessem ler e avaliar ou descrever como faziam a leitura ou como lidavam com os problemas de compreensão de textos. A partir das entrevistas, descrevi outras atividades e tarefas realizadas fora do ambiente escolar e as estratégias envolvidas na execução das mesmas. Analisei também, atividades que não estão normalmente relacionadas a tarefas escolares, mas que os alunos, por vezes, transformam em situações de aprendizagem, tais como momentos de lazer, jogos de vídeo game, leitura de livros, uso de redes sociais e audição de música.

¹⁰ Conforme denominação de Spradley, 2008, p. 25.

Descrevo na seção seguinte a técnica de observação participante que usei para compreender um pouco mais sobre os comportamentos dos aprendizes em sala de aula.

3.4.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação etnográfica envolve uma abordagem que focaliza a compreensão do que os membros precisam saber, fazer, prever e interpretar para participar na construção de eventos num grupo social, por meio do qual o conhecimento se desenvolve. Para conseguir tais informações, o etnógrafo toma notas de campo, coleciona e analisa artefatos produzidos pelos membros da comunidade, entrevista os participantes sobre sua interpretação dos eventos e se possível, grava vídeos e áudios das ações observadas. Assim, ele terá registros das atividades disponíveis para sua análise (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 148).

Para Fetterman (2010, p. 37), a observação participante caracteriza a maior parte do trabalho etnográfico e é crucial para um trabalho de campo efetivo. Ela combina a participação na vida da comunidade em estudo e a manutenção de uma distância profissional que permita a observação e a gravação de dados. O autor acrescenta que a observação participante é uma imersão na cultura em que o etnógrafo vive e trabalha na comunidade, aprende a linguagem deles e assiste a padrões de comportamento. O tempo ajuda o pesquisador a internalizar crenças, medos, esperanças e expectativas das pessoas.

Fetterman (2010, p. 39-40) resume o processo de aquisição e compreensão do conhecimento etnográfico como um ciclo que se inicia com uma visão panorâmica da comunidade, se fecha num close microscópico em algum detalhe e se abre para a visão ampla novamente, mas agora com novas perspectivas. É pela profunda penetração na comunidade e pela análise superficial que o etnógrafo poderá pintar um quadro do cenário cultural com detalhes suficientes para que os outros compreendam e apreciem seu trabalho.

Realizei as observações na sala de aula, as aulas têm 1 hora e 35 minutos de duração e eu assisti a 17 aulas, em algumas assisti a metade da aula e saí com alguns alunos para realizar as entrevistas. Sentei-me sempre no fundo da sala, de onde tinha uma boa visão de todos, quando havia alguma atividade individual, me aproximava para observar mais de perto o que os alunos faziam.

A análise de dados por triangulação mostra como as informações coletadas nas entrevistas, questionários e observações se complementam, confirmam e ajudam o pesquisador a entender e perceber o quadro social e cultural ali desenhado. Sobre essa complementação, Laville e Dione (1999, p. 182) destacam que:

A observação não é também uma técnica exclusiva: ela se presta, às vezes, admiravelmente, a casamentos com outras técnicas e instrumentos. (...) os pesquisadores completarão, às vezes, suas observações com entrevistas.

3.4.3 O IEAL - INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Para Ellis (1999, p. 539), o inventário proposto por Oxford (1990) é a classificação mais ampla das estratégias de aprendizagem. Oxford o construiu a partir de outras classificações de modo a absorver, com sua classificação, toda as estratégias mencionadas anteriormente. O SILL - *Strategy Inventory for Language Learning* (IEAL - Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas) divide as estratégias em diretas e indiretas e cada um desses dois grandes grupos se subdividem em estratégias de memória, cognitivas e de compensação, as diretas e estratégias metacognitivas, afetivas e sociais, as indiretas. Esse inventário tem como objetivo reunir informações sobre como o aprendiz aprende a língua estrangeira e que influência as estratégias de aprendizagem, especificamente, têm nesse processo.

A média geral do aprendiz indica com que frequência ele usa as EA. Cada parte do IEAL representa um grupo de estratégias e a média do aprendiz em cada parte indica que estratégias ele usa com maior frequência.

3.5 O CONTEXTO

Athanases e Heath (1995, p. 269) defendem que articular as considerações feitas na seleção do local de pesquisa pode ser difícil, mas é importante explicar as razões que levaram à escolha daquele local, que características desse campo de pesquisa vão elucidar informações mais importantes que em outros lugares?

A pesquisa descrita nesta dissertação foi realizada com estudantes de língua inglesa de uma escola pública de línguas localizada numa Região Administrativa de Brasília. A escola atende cerca de 4000 alunos e nela, encontram-se professores que desenvolvem seu trabalho com uma abordagem mais voltada para o comunicativismo e que vêm buscando atualizar sua atuação pedagógica conforme uma teoria que, segundo Abrahão (2015, p. 27), “deixa de colocar como foco principal o desenvolvimento da competência linguística e assume que o ensino de línguas deve promover a competência comunicativa do aprendiz”. Esse fator diferencia essa escola das demais e dele decorrem várias outras questões que me levaram a escolhê-la, entre elas, o fato de os professores terem abolido o uso de manuais didáticos, livros importados que são elaborados para atender escolas de línguas distribuídas em todo o mundo e que, por isso, não trazem personalidade ao trabalho do professor.

3.6 OS ALUNOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA

Participaram deste trabalho 18 estudantes, 11 moças e 7 rapazes, que têm entre 14 e 16 anos e estudam no 8º ano do ensino fundamental nas escolas regulares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Na escola de línguas, eles estão no terceiro ciclo, conforme classificação da escola. São alunos de classe média-baixa, com alguma estrutura de estudos em casa, pois a maioria

conta com um local apropriado para seus estudos e têm acesso a ferramentas tecnológicas e Internet para ajudá-los.

3.7 A ANÁLISE DOS DADOS

Para a maioria das metodologias de pesquisa, a análise segue a coleta de dados, na etnografia, a análise precede e concorre com a coleta de dados. O etnógrafo é um instrumento humano e deve discriminar os diferentes tipos de análise, o valor relativo de um caminho sobre o outro a cada curva do trabalho de campo, antes que qualquer análise efetivamente aconteça. A análise é uma responsabilidade e prazer contínuos desde o momento em que o pesquisador vislumbra um projeto até os estágios finais da escrita das descobertas (FETTERMAN, 2010, p. 2-3)

Fetterman (2010, p. 9) sugere ainda que uma boa organização desde o início dos trabalhos pode facilitar o processo de análise e destaca a importância de se usar algum sistema para se organizar, desde caixas e fichários até ferramentas eletrônicas, porque manter uma base de dados organizada e acessível permite ao pesquisador reexaminar detalhes ou eventos ao longo da investigação e a organizar as informações e materiais depois que sair do campo e não tiver mais acesso às pessoas que observou.

Brewer (2001, p. 106) destaca três fases importantes que sucedem a coleta de dados, a **análise**, que é o processo de organização dos dados em padrões, categorias e unidades descritíveis, e busca de relações entre elas, nessa fase, o etnógrafo é guiado pelos objetivos e propósitos da pesquisa, e por suas ideias pessoais; a **interpretação**, que envolve dar sentido e significado à análise, explicando as classificações feitas; e a **apresentação**, que é a ação de descrever, textualmente os dados.

Sobre as fases de **recorte de conteúdos**, Laville e Dione (1999, p. 216-223) afirmam que elas constituirão unidades de classificação e de definição de categorias analíticas, sob as quais aquelas unidades recortadas serão

organizadas, as fases, também ocorrem de maneira paralela e se complementam. As categorias analíticas podem se apresentar em 3 modelos, a saber, **aberto**, em que as categorias tomam forma ao longo do processo de análise; **fechado**, em que o pesquisador decide previamente as categorias de análise ou **misto**, em que há categorias selecionadas inicialmente, mas que podem ser modificadas de acordo com necessidades surgidas durante o processo de análise. Passa-se então à classificação das unidades recortadas nas categorias definidas, que constitui a fase de **categorização final das unidades de análise**.

Fetterman (2010, p. 93-94) assevera que a análise na etnografia é um teste tanto para o pesquisador quanto para os dados. Ele sugere que ela seja iniciada em campo com a associação de dados, teoria e observações, porque assim, permite saber os métodos a serem usados, e, quando e como usá-los, permite também ao pesquisador construir uma moldura do que está acontecendo com o grupo social em estudo. O autor descreve o caminho de escolhas que o etnógrafo deverá trilhar entre trilhas lógicas ou sedutoras, dados válidos ou inválidos, padrões genuínos ou séries de reações aparentemente similares, o que demanda discriminação, experiência, intuição e atenção para os detalhes e o contexto maior.

Quanto à análise dos dados, Nunan (1992, p.120 apud Bailey, 1983, 1990 e Ochsner, 1983) sugere cinco estágios, a saber, o conhecimento da história pessoal de aprendizagem do participante; a coleta fiel dos dados ainda que isso seja constrangedor, por vezes; revisão dessa primeira parte; identificação inicial de padrões e eventos significativos para interpretação e discussão. O autor ressalta a necessidade de se evitar análises e interpretações prematuras, quando o material ainda não é consistente e essas análises podem não ser precisas ou corretas; mesmo porque, as anotações iniciais tendem a não trazer questões relevantes para a análise.

Brewer (2001, p. 75) relata que a triangulação “foi tradicionalmente associada a noções humanistas, positivistas e pós pós-modernistas da etnografia como um procedimento para melhorar a correspondência entre

análise e a realidade que ela buscava representar”. Denzin e Lincoln (2005, p. 454) contam que a triangulação tem sido considerada “um processo de uso de múltiplas percepções, descoberta de significado, verificação da possibilidade de repetição de toda a observação e interpretação”. Eles destacam que o pesquisador qualitativo se interessa pela diversidade de percepções, e de múltiplas realidades em que as pessoas vivem e a triangulação ajuda a identificar essas realidades.

Para Fetterman (2010, p. 94), a triangulação é básica na pesquisa etnográfica, porque é quando se testa uma fonte de informação contra outra para comprovar uma hipótese, é também quando se compreende melhor o papel dos participantes na dramaturgia social e se testa a qualidade da informação. O autor também destaca que a triangulação melhora a qualidade dos dados e a exatidão do que se descobre, ela pode acontecer naturalmente em conversas ou em trabalho etnográfico intensivo, mas pode também produzir resultados conflitantes e demandar mais dados e esforços para chegar a informações concordantes (idem, p. 96-97).

A triangulação é a melhor forma de validação dos relatos e observações no trabalho etnográfico e ela possibilita uma maior chance de acerto nas descrições (WOODS, 2005, p. 87). Na análise dos dados da pesquisa aqui relatada a triangulação se deu na confirmação das informações encontradas por meio de observações, entrevistas, notas de campo, e também aplicamos o IEAL¹¹. Seguiremos, no próximo capítulo, fazendo a apresentação dos dados e a análise dos mesmos.

¹¹ Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (Oxford, 1990).

CAPÍTULO 4 – A DEFINIÇÃO DOS CAMPOS DE VISÃO

4.1 INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento os dados obtidos durante a realização da pesquisa e os analiso à luz da teoria que embasa este trabalho. Demonstro as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, apresentando as características e peculiaridades quanto ao uso das estratégias por parte deles. Faço também a análise da relação entre estratégias de aprendizagem de línguas e desenvolvimento da autonomia. Ressalto que os nomes dos aprendizes são pseudônimos, para preservar a identidade dos mesmos.

4.2 O QUE OS DADOS MOSTRAM DO CONTEXTO DA PESQUISA

Antes de iniciar a discussão dos dados relativos ao uso das estratégias de aprendizagem propriamente, apresento algumas informações que julgo relevantes para uma melhor visão, não só dos alunos, mas também do uso das estratégias de aprendizagem por parte desses aprendizes.

Oxford (2017, p. 309-310) assevera que qualquer relação entre o ensino e o que os alunos produzem, em termos de estratégias de aprendizagem só pode ser legitimamente compreendido em relação ao contexto em que ocorre, aos indivíduos nele inseridos e à cultura representada nesse mesmo contexto. Nesse sentido, o contexto de aprendizagem dos alunos com quem realizei a pesquisa é um fator relevante a se considerar neste estudo etnográfico das estratégias.

Alguns alunos faltaram muitas aulas e nas aulas que assisti, tive em média 14 alunos presentes, dos 18 alunos matriculados. Alguns alunos se recusaram a participar da pesquisa, a responder os questionários, a serem entrevistados, ou a fazer as atividades que propus, esses mesmos alunos se mostravam avessos à minha aproximação deles individualmente, mas quando estavam em grupo, tive acesso a alguns deles. Por isso, reuni o seguinte material para análise:

Tabela 1 – Instrumentos de coleta de dados e número de alunos respondentes.

Instrumentos	N
IEAL	13
Questionário sobre a atenção	16
Perfil social e de acesso à tecnologia	11
Questionário sobre motivação	16
Atividade de leitura	17
Entrevistas (8 alunos)	13
Total	86

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Por meio do questionário social e de acesso à tecnologia (Anexo 3) e de conversas informais em sala de aula e nos corredores recolhi alguns dados relacionados ao contexto socioeconômico, descobri que, alguns alunos vivem só com as mães e irmãos, ou com outros familiares, e mesmo assim, pouco convivem com essas pessoas de suas famílias, pois passam a maior parte do dia fora de casa. A maioria deles tem responsabilidades em casa e os pais/mães, muitas vezes, segundo dados coletados, não acompanham os filhos em seus estudos, isso é feito, algumas vezes, pelos irmãos/irmãs mais velhos/as ou tios/as com quem eles convivem. Outras vezes, os alunos não têm ninguém que os acompanhe. Alguns alunos demonstraram que sentem falta desse acompanhamento por parte dos pais e se o tivessem, acreditam que se sairiam melhor nos estudos.

Muitos alunos demonstraram também que não têm um espaço ou tempo adequado para seus estudos, isso, no entanto, não impede que o façam, mas pode ajudar a analisar os resultados. Esse aspecto aparece nos resultados do IEAL¹², em que a estratégia metacognitiva que teve a menor nota foi a de 'organização de um horário de estudos' (Tabela 2), o que sugere que o acompanhamento por parte dos pais ou de outro responsável, que os ajude a organizar esse aspecto, pode ajudar a aprendizagem.

¹² Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas

Tabela 2 – Resultados do IEAL para a Estratégia Metacognitiva de organização de horário de estudos, Brasília, agosto de 2018.

N	Estratégia	Média/ estratégia ¹³
34	Organização de um horário de estudos	1,8

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Os questionários que fiz sobre motivação (Anexo 5) também reforçam esse aspecto, neles, 10, dos 16 alunos disseram não terem hábitos regulares de estudos. E nas entrevistas, alguns aprendizes também disseram que não estudam regularmente em casa. Nos excertos de algumas das entrevistas, abaixo, percebemos essa questão:

E: Eee, cê estuda? (risos)
 L: Mais ou menos.
 E: Pode ser sincero (risos) com você, cê tá sendo sincero com você.
 L: É, mais ou menos.
 E: Mais ou menos, né?
 L: É, só quando a mãe manda.
 E: Aaahn.
 L: Se não, não estudo, não.
 E: Se não, você não estuda. Inglês, tô falando de inglês.
 L: Não, não estudo, não. (Informação verbal)¹⁴

E: Que que você faz em casa pra estudar?
 M: ((Faz sinal negativo com a cabeça))
 E: Nada?
 M: Nada. (informação verbal)¹⁵

E: E hoje, o que que você faz sobre sua aprendizagem? Você estuda?
 O: Não muito. (informação verbal)¹⁶

Observei, no entanto, que a ideia de estudar para eles é ainda limitada à concepção tradicional de sentar-se e fazer exercícios gramaticais e quando

¹³ A nota foi calculada numa escala de 0 a 5.

¹⁴ BORGES, Leonardo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 18 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “I” desta dissertação]

¹⁵ RAMOS, Maria. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 18 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “N” desta dissertação]

¹⁶ GOMES, Olavo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 18 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “K” desta dissertação]

expliquei que ouvir música, ler livros, assistir a filmes ou a séries com disposição para aprender, também é estudar, muitos deles descreveram o que faziam por entenderem que aquelas atividades lhes traziam alguma aprendizagem tanto quanto, ou mais que a prática formal de estudos.

- B: Ah, eu ouço músicas em inglês também.
 E: Como você faz?
 B: Eu leio e tento decorar a música em inglês.
 [...]
 B: Depois eu vejo a tradução pra ver os pontos que eu não sei.
 E: E você aprende a cantar as músicas?
 B: Aprendo e é bom que aprendo novas palavras. (Informação verbal)¹⁷
- L: Tem vez que eu assisto um filme em português, depois eu assisto ele com áudio original, em inglês. (Informação verbal)¹⁸
- D: Por que eu estudava em casa antes de estudar aqui. [...]
 E: Antes de você vir pra cá, você estudava como?
 D: Pelo computador.
 E: Como você fazia?
 D: E::u, entrava em jogos, em inglês, aí, eu ficava (+) aqueles joguinhos do tipo pegue essas palavras em português e passe para o inglês, o objeto, esses tipos de jogos. (Informação verbal)¹⁹

4.3 AUTONOMIA, AUTORREGULAÇÃO E METAESTRATÉGIAS

Nos excertos listados anteriormente, percebemos o exercício da autonomia, uma vez que é o aprendiz que controla os processos cognitivos e o conteúdo, além de determinar os objetivos e metas, como descreve Benson (2001, p. 48-49). Os aprendizes também ao realizarem esse tipo de atividade em suas casas desenvolvem o processo de autorregulação da aprendizagem descrito por Oxford (2017, p. 69-70), em que ela afirma que a autorregulação envolve ação, é direcionada por metas e envolve o uso de estratégias. Nesse caso, são ações, que vão da escolha de um filme, série, jogo ou música, com o intuito de praticar e aprender expressões, palavras, melhorar a pronúncia,

¹⁷ OLIVEIRA, Bianca. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “D” desta dissertação]

¹⁸ ANTUNES, Leonardo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 18 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “I” desta dissertação]

¹⁹ SOUSA, Denise. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “M” desta dissertação]

desenvolvendo uma sequência de estratégias (ouvir em português primeiro, depois em inglês, dentre outras) até a avaliação dos resultados dessas ações sobre a aprendizagem.

Hanna mostra, no excerto seguinte, o controle que desenvolveu sobre seus processos cognitivos, emoções, motivação e comportamentos relacionados à aprendizagem da língua, o que denota autonomia e autorregulação, porque ela seleciona as estratégias, determina o que pretende ao desenvolver essas estratégias e faz a avaliação desses processos e de como eles colaboram para que ela aprenda.

H: Esse ano, eu já li um livro em inglês, tentei ler um livro todo em inglês e eu acho que me ajudou bastante também, foi muito legal, apesar de eu ter tido muita dificuldade, mas eu acho até que foi depois que eu li esse livro que eu fiquei com mais vontade de estudar, porque eu percebi que eu estava muito fraca, aí eu comecei a estudar mais em casa e me ajudou bastante também. (Informação verbal)²⁰

Numa segunda entrevista, podemos confirmar a atitude autônoma e autorreguladora da aluna:

Entrevistadora: Oi Hanna, então, nesses dias, você tem feito alguma atividade de estudo em casa?

Hanna: Tenho.

E: Quais?

H: Eu continuei com o aplicativo que eu tava usando que é tipo um jogo que ajuda muito no inglês e a semana passada inteira, eu tava traduzindo muita música.

E: É?

H: É. (0.5) Todo dia, na verdade, eu tô gostando bastante de traduzir música.

E: Você começou a fazer isso esse semestre?

H: Foi. (0.3) Eu já tinha feito antes, só que meio que tinha parado. E, principalmente na semana passada, eu voltei bastante a traduzir música. (Informação verbal)²¹

²⁰ NEVES, Hanna. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “E” desta dissertação]

²¹ NEVES, Hanna. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “F” desta dissertação]

Oxford (2017, p. 155) destaca as funções de controle das metaestratégias, sobre os quatro domínios do conhecimento (cognitivo, afetivo/emocional, motivacional e social), para cada um deles, as metaestratégias se desenvolvem por meio de ações tais como, (1) prestar atenção, (2) planejar, (3) organizar a aprendizagem e buscar recursos e, por fim, de (4) monitorar e avaliar. Nos excertos anteriores, de entrevistas feitas com Hanna, encontramos dados que corroboram os estudos de Oxford e trazem compreensão sobre como as metaestratégias funcionam. É notável seu envolvimento afetivo com a aprendizagem, bem como sua motivação, a aprendiz ainda se mostra consciente de como e o que aprende com cada atividade que escolhe fazer e consegue avaliar os resultados de seus esforços.

Em mais um excerto das entrevistas que fiz com Hanna, ela mostra novamente como consegue desenvolver melhor sua aprendizagem por meio de metaestratégias. Aqui, ela destaca recursos que se sobrepõem, quando ela ainda tem dificuldades a vencer:

H: Esse ano, eu já li um livro em inglês [...]

E: Aham, como que você fez pra ler o livro? Que que você fazia? Só lia ou anotava?

H: Eu lia e o que eu não entendia, procurava no dicionário, procurava a ajuda de alguém que entendia. Aí, eu ia conseguindo::: entender.

Trago também os resultados de Hanna no IEAL (Tabela 3), sua maior nota é exatamente nas estratégias metacognitivas, que são as que ajudam a aprendiz a coordenar a aprendizagem (Oxford, 1990, p. 136), uma característica marcante desta aluna, como mostrado nos excertos das entrevistas.

Tabela 3 – Resultados do IEAL da aluna Hanna Neves, Brasília, agosto de 2018.

N	Grupos de Estratégias	Nota²²
1	Estratégias de Memória	2,6
2	Estratégias Cognitivas	2,5
3	Estratégias de Compensação	2,8
4	Estratégias Metacognitivas	3,2
5	Estratégias Afetivas	1,7
6	Estratégias Sociais	2,6
..	Média	2,6

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Outros aprendizes demonstraram comportamentos semelhantes, entre eles Iane, Denise e Leonardo. Os excertos abaixo mostram como estes alunos aplicam as metaestratégias, ao mesmo tempo em que desenvolvem ações autônomas:

I: Aí, eu comecei a pensar em estudar mais em casa, tipo, na última aula que teve, os *phrasal verbs*, eu assisti o vídeo em casa de novo, já entendia melhor, e na última revisão que o professor fez, eu já sabia.
 E: Ah, você assistiu aquele vídeo da:::::, da:::
 I: Emma.
 E: Emma, né do EngVid²³, que ela explica aqueles *phrasal verbs* de novo. Ele não tem legenda, né?
 I: Não.
 E: E você conseguiu entender tudo?
 I: Consegui. [...] Eu tinha feito as anotações no caderno, aí eu fui acompanhando. (Informação verbal)²⁴

Neste excerto, Iane demonstra como planeja o que vai fazer, prepara na sala de aula as anotações para que ao assistir o vídeo em casa, tenha esse suporte. Mais adiante na entrevista, ela avalia como fazer as anotações e rever os vídeos a ajuda a lembrar e memorizar o que precisa:

E: [...] E o que que você acha que assistindo um vídeo, você pode fazer pra aproveitar mais? [...]

²² As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

²³ Canal do YouTube com videoaulas de inglês, apresentado pelo professor em sala.

²⁴ LEMOS, Iane. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação]

I: A:::h eu acho que fazer anotação é muito importante, porque assim, se você colocar umas palavras-chave, você puxa na memória quando você ler e aquilo que você viu, você começa a lembrar. (Informação verbal)²⁵

No próximo excerto, a aprendiz, Denise, descreve suas atividades em casa, temos aqui, mais uma vez, o uso de metaestratégias, uma vez que, podemos perceber as funções de controle e monitoramento sobre os aspectos cognitivo, afetivo, motivacional e social, em sua descrição de atividades.

E: Antes de você vir pra cá, você estudava como?

D: Pelo computador.

E: Como você fazia?

D: E:::u, entrava em jogos, em inglês, aí, eu ficava (+) aqueles joguinhos do tipo pegue essas palavras em português e passe para o inglês, o objeto, esses tipos de jogos.

[...]

E: Sei. Além de estudar com jogos, hoje em dia, o que você faz pra (+) fora do que você faz em sala de aula, cê faz alguma coisa em casa ainda pra estudar? O que?

D: Eu escuto músicas e vejo a letra delas em inglês, eu também leio alguns textos, e também assisto séries.

E: Cê põe áudio e legendas em inglês? Como é que você assiste?

D: Algumas. Tem alguns desenhos, tipo *Simpsons*, que eu assisti o episódio em português e aí depois eu coloco ele com áudio em inglês e legenda em inglês que é pra eu acompanhar.²⁶

Podemos observar também o uso de novas estratégias, porque ela fala sobre como estudava antes por meio de jogos de computador para aquisição de vocabulário, e como o faz atualmente, com música, leitura e assistindo séries variando as estratégias metacognitivas, entre criar oportunidades para usar a língua, buscar formas de aprender melhor, criar oportunidades para ler em inglês e avaliar seu progresso, e as cognitivas de assistir filmes, fazer leituras em inglês, fazer anotações, *skimming*²⁷ e *scanning*²⁸, comparar palavras na L1 e L2 e tentar não traduzir.

²⁵ LEMOS, Iane. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação]

²⁶ SOUSA, Denise. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “M” desta dissertação]

²⁷ Leitura para compreensão geral de um texto.

²⁸ Leitura para compreensão de informações específicas de um texto.

O aluno Leonardo também demonstrou, durante as entrevistas, como usa as metaestratégias de controle para ampliar seu tempo de estudo da língua ao falarmos sobre como ele assistia filmes em casa, ele relatou que assistia filmes na língua materna e depois os assistia novamente na língua alvo e continuamos:

E: Você coloca legenda em português?

L: ((Gesto negativo com a cabeça))

E: Sem legenda?

L: É, sem legenda.

E: E é muito difícil de entender mesmo tendo assistido?

L: Não, tem ó, tem algumas coisas que são difíceis, tem uma conversa que você não entende, mas você lembra dela por que você viu o filme em português antes.

E: Então, isso dá pra você entender, né? E quando você tá assistindo só em inglês, você consegue identificar aquilo que você já conhece?

L: Acho que sim.

4.4 AS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

É impossível analisar as metaestratégias, descritas por Oxford (2017), sem envolver as estratégias cognitivas e metacognitivas, isso se dá em razão da flexibilidade das estratégias que assumem diferentes funções, a partir dos objetivos do aprendiz ao aplicá-las. Assim, vimos nos excertos em destaque na sessão anterior o uso dessas duas outras estratégias. Nesta sessão, analiso e descrevo de maneira mais específica o uso das estratégias cognitivas, descritas por Oxford (1990, p.43) como as mais populares e que envolvem a manipulação e transformação da língua alvo e das estratégias metacognitivas, as que auxiliam na coordenação do processo de aprendizagem (OXFORD, 1990, p. 136). A análise das duas categorias foi feita na mesma sessão por que elas são complementares, uma trata da organização da aprendizagem, as metacognitivas, e a outra da prática direta com a língua, as cognitivas.

A Tabela 4 mostra que as estratégias metacognitivas que receberam as maiores notas de todos os alunos, foram as de monitorar erros e tentar melhorar, prestar atenção quando alguém fala na língua, buscar formas de aprender melhor e avaliar o progresso da aprendizagem, o que sugere que são as mais

acessíveis e fazem parte do cotidiano dos aprendizes. São atitudes que eles têm em relação à aprendizagem da língua que são tomadas de forma natural, sem grandes esforços, e que trazem benefícios para a aprendizagem.

Tabela 4 – Resultados do IEAL para as Estratégias Metacognitivas, Brasília, agosto de 2018.

N	Estratégias	Média/ estratégia²⁹
30	Criar oportunidades para usar a língua	2,5
31	Monitorar erros e tentar melhorar	4,0
32	Prestar atenção quando alguém fala na língua	4,5
33	Buscar formas de aprender melhor	3,7
34	Organizar um horário de estudos	1,8
35	Buscar pessoas para falar inglês	2,4
36	Criar oportunidades para ler em inglês	2,5
37	Definir objetivos claros para melhorar habilidades	2,7
38	Avaliar o progresso da aprendizagem	3,5
..	Média/categoria	3,1

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

As estratégias cognitivas, por sua vez, mostram a efetivação das estratégias metacognitivas, são a prática, o estudo, a leitura, a escrita, o treino, a conversa em si. A Tabela 5 mostra como os alunos que participaram da pesquisa aplicam essas estratégias. A média de uso de 2,5, mostra que mesmo sendo uma categoria de estratégia fundamental, os aprendizes não exploram seu potencial, e nesta categoria, é importante destacar que isso se reflete diretamente na aprendizagem, pois mostra que a prática pode ser melhor.

²⁹ As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

Tabela 5 – Resultados do IEAL para as Estratégias Cognitivas, Brasília, agosto de 2018.

N	Estratégias	Média /Estratégia³⁰
10	Escrever ou dizer a palavra repetidamente	3,2
11	Tentar falar com nativos	2,1
12	Praticar os sons	3,0
13	Uso de palavras conhecidas de formas diferentes	2,2
14	Iniciar conversações na língua	2,5
15	Assistir filmes em inglês	3,0
16	Ler em inglês	2,3
17	Fazer anotações, relatórios, bilhetes em inglês	2,1
18	<i>Skimming e Scanning</i>	3,3
19	Comparar palavras na L1 e na L2.	2,7
20	Identificar padrões na L2	1,8
21	Decompor palavras para encontrar o significado.	2,3
22	Tentar não traduzir	2,6
23	Fazer sumários das informações que recebe.	2,0
..	Média/aluno	2,5

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

No inventário respondido por Hanna, as mesmas estratégias metacognitivas da Tabela 6 aparecem em destaque por terem recebido as maiores notas, além de outras que ela usa com frequência, como criar oportunidades para usar a língua e buscar pessoas para falar em inglês.

³⁰ As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

Tabela 6 – Resultados do IEAL³¹ da aluna Hanna Neves para as estratégias metacognitivas, Brasília, agosto de 2018.

N	Estratégias	Média/ estratégia³²
30	Criar oportunidades para usar a língua	3
31	Monitorar erros e tentar melhorar	5
32	Prestar atenção quando alguém fala na língua	5
33	Buscar formas de aprender melhor	5
34	Organizar um horário de estudos	2
35	Buscar pessoas para falar inglês	4
36	Criar oportunidades para ler em inglês	1
37	Definir objetivos claros para melhorar habilidades	1
38	Avaliar o progresso na aprendizagem	3
..	Média/categoria	3,2

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Pude confirmar o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas pela aluna, também nas entrevistas que fizemos. Nos excertos seguintes, por exemplo, ela demonstra sua busca por formas de aprender melhor, uma estratégia metacognitiva, e as oportunidades que aproveita para praticar a língua, estratégia cognitiva. Hanna avalia que essas estratégias justificam seu melhor desempenho em relação aos outros alunos

E: Hanna, eu observo na sala que você tem um desempenho melhor que o dos seus colegas. Por que?

Hanna: Ah, eu gosto de estudar em casa.

E: Como que você estuda?

H: A:::h, eu tenho aplicativos no celular de inglês, e também, eu tô sempre vendo filmes em inglês. (Informação verbal)³³

E: Eee, você já teve a oportunidade de usar a língua com outra pessoa?

H: Já.

E: Como é que foi?

³¹ IEAL –Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas. (Oxford, 1990)

³² As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

³³ NEVES, Hanna. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “E” desta dissertação]

H: Na verdade, acho duas vezes. Uma com um amigo de um professor meu que veio da Índia. [...] E com um amigo da minha mãe que mora nos Estados Unidos [...]. (Informação verbal)³⁴

Outros aprendizes, dentre eles, Leonardo e Bianca, também demonstraram nas entrevistas que desenvolvem em casa atividades que os ajudam a aprender a língua que estudam:

E: [...] E cê já assistiu filme sem legenda?

[...]

L: É. Também até pra estudar eu já tentei assistir filme sem legenda. (Informação verbal)³⁵

B: Ah, eu ouço músicas em inglês também.

E: Mas você já parou pra tornar essa, isso um momento de aprendizagem?

B: Aham

E: Como que você faz?

B: Eu leio e tento decorar a música em inglês. (Informação verbal)³⁶

A estratégia de avaliar o progresso na aprendizagem (Tabela 4) foi bastante reportada e pude confirmar nas entrevistas como os aprendizes a utilizam, eles conseguem avaliar de maneira informal seu nível de compreensão e expressão oral e baseiam-se em suas expectativas com relação à aprendizagem e ao que conseguem ou não fazer na língua, ou ainda nas dificuldades que enfrentam ao tentar usar a língua alvo para entender algo. Ressalto que essa avaliação é feita a partir das estratégias cognitivas de ouvir e traduzir música, jogar e ler, pois é na prática que os aprendizes conseguem perceber quanto sabem e quanto precisam melhorar. É o que mostram os seguintes excertos:

E: [...] Mas com relação à sua aprendizagem. Você ter ouvido (uma música) a primeira vez e ter percebido talvez pouco, você acha que o

³⁴ NEVES, Hanna. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “F” desta dissertação]

³⁵ ANTUNES, Leonardo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 18 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “I” desta dissertação]

³⁶ OLIVEIRA, Bianca. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “D” desta dissertação]

que você pegou da primeira vez era suficiente ou você queria entender mais?

I: Ai, acho que era pouco, porque eram poucas as palavras que eu reconhecia sem a legenda (Informação verbal)³⁷.

E: [...] E de que forma você acha que isso (ouvir e traduzir música) te ajuda?

H: No vocabulário, por que me ajuda a aprender várias músicas, ou várias palavras (+) eeee (+) até na pronúncia também (+) ficar ouvindo eles cantando. (Informação verbal)³⁸

E: Quanto por cento da aula você consegue compreender mais ou menos, como você avalia isso?

G: Ah, entre::: sessenta e setenta por cento.

E: É? Então, a parte de compreensão pra você até que não é difícil?

G: É, a compreensão tá mais tranquilo (Informação verbal).³⁹

Usos das estratégias metacognitivas e cognitivas também se comprovam pelas entrevistas. Os alunos relataram que entram em jogos online, que leem livros, assistem vídeos no YouTube, séries e filmes, ouvem músicas e buscam suas traduções, e em grupos de WhatsApp, entre colegas que estudam na mesma escola de línguas, tentam se comunicar por mensagens em inglês. Os excertos seguintes são amostras desses casos:

E: [...] Além de estudar com jogos, hoje em dia, o que você faz pra (+) fora do que você faz em sala de aula, cê faz alguma coisa em casa ainda pra estudar? O que?

D: Eu escuto músicas e vejo a letra delas em inglês, eu também leio alguns textos, e também assisto séries (informação verbal).⁴⁰

I: Ah, sim, eu também converso com as minhas amigas em inglês.

E: Daqui da sala?

I: Não, porque eu tô no 3A e as minhas amigas estão no 2D, aí a gente tem um grupo e, tipo, geralmente quando alguém quer falar alguma coisa pra outra, a gente manda em inglês. (Informação verbal).⁴¹

³⁷ LEMOS, Iane. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação]

³⁸ NEVES, Hanna. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “F” desta dissertação]

³⁹ BORGES, Gustavo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 18 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “G” desta dissertação]

⁴⁰ SOUSA, Denise. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “M” desta dissertação]

⁴¹ LEMOS, Iane. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação]

4.5 AS ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO

Detalho nesta sessão o uso das estratégias de compensação revelados nas análises dos dados coletados durante a pesquisa. Por meio dessas estratégias, o aprendiz, em especial o iniciante (Oxford, 1990, p. 90), busca superar dificuldades de compreensão na leitura e compreensão auditiva e em sua expressão na língua falada ou escrita.

Considero importante salientar os resultados da aluna Denise no IEAL (Tabela 7). Podemos observar nestes resultados como a aprendiz utiliza a maior parte das estratégias. A nota máxima nas Estratégias de Compensação mostra sua habilidade de encontrar alternativas que não a limitem quando usa a língua, ela busca estabelecer a comunicação e para isso lança mão de todas as estratégias que puder.

Tabela 7 – Resultados do IEAL⁴² da aluna Denise Sousa, Brasília, agosto de 2018.

N	Grupos de Estratégias	Nota⁴³
1	Estratégias de Memória	4,2
2	Estratégias Cognitivas	4,7
3	Estratégias de Compensação	5
4	Estratégias Metacognitivas	4,8
5	Estratégias Afetivas	3,7
6	Estratégias Sociais	4,5
..	Média	4,5

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Mesmo fazendo uso intenso desses recursos, Denise afirmou na entrevista que nunca havia se dado conta de que suas ações eram estratégias, e que só descobriu ao responder o questionário (Informação verbal)⁴⁴. O bom

⁴² IEAL – Inventário de Estratégias para a Aprendizagem de Línguas. (Oxford, 1990)

⁴³ As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

⁴⁴ SOUSA, Denise. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “M” desta monografia]

resultado que obteve se reflete também em seu desempenho em sala de aula, nas atividades que acompanhei de perto, pude perceber sua facilidade para compreender enunciados, fazer as atividades, elaborar respostas sem usar o dicionário para ler ou produzir frases, como era comum com a maioria dos outros alunos.

Ainda quanto às estratégias de compensação, outra aluna, Hanna, se avaliou melhor naquelas de ler sem procurar todas as palavras no dicionário, fazer gestos e usar paráfrases, comportamentos também observados por mim, em sala de aula. Ressalto que essas estratégias estão entre as que receberam as maiores notas nessa categoria de estratégias (Tabela 8), mostrando que são as mais usadas pelos alunos de modo geral.

Tabela 8 – Resultados do IEAL para as Estratégias de Compensação, Brasília, agosto de 2018.

N	Estratégias	Média /Estratégia⁴⁵
24	Tentar adivinhar o significado de palavras	3,2
25	Usar gestos para se expressar.	2,9
26	Inventar palavras	2,3
27	Ler sem procurar todas as palavras no dicionário.	3,1
28	Tentar adivinhar o que será dito em seguida.	2,1
29	Usar paráfrases	3,2
..	Média/aluno	2,8

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A estratégia de tentar adivinhar o significado de palavras, que teve uma nota alta nas estratégias de compensação, foi bastante frequente nas entrevistas. Os aprendizes fazem inferências sobre o significado de palavras, de frases inteiras e de mensagens, a partir das palavras que conhecem, ou por que as palavras têm semelhanças com palavras da língua materna (L1), ou ainda a

⁴⁵ As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

partir do contexto, no caso de vídeos. Os excertos seguintes mostram essa ocorrência:

E: Você assistiu (o filme) todo em inglês, sem legenda?
 L: É, eu comecei a assistir em português, mas antes da metade eu já mudei pra inglês.
 E: Foi um filme que você já tinha visto antes? [...] E como é que foi?
 L: Ah, não sei por que, tem palavras que você escuta e como você já viu o filme em português, e você sabe o que que é, e você vai aprendendo o significado de outras palavras também, e expressões. (Informação verbal)⁴⁶

E: O que que você faz pra aprender mais ou pra aprender na sala de aula?
 O: Na sala de aula, é só prestar atenção nele mesmo.
 E: Só prestar atenção no professor?
 O: Pegar umas palavras chaves que ele fala e tentar descobrir a frase que ele falou.
 E: É? E você consegue, normalmente?
 O: Normalmente, consigo. (Informação verbal)⁴⁷

E: [...] como é que você compreende o que ela fala se você não traduz?
 G: Se ela fala coisas mais fáceis, assim, coisas mais fáceis de traduzir, aí você vê as palavras chaves que você mais entende, assim, e você liga, aí você entende. (Informação verbal)⁴⁸

E: [...] você lembra do texto, assim, você teve alguma dificuldade pra ler o texto?
 D: ((Sinaliza que não))
 E: Não? O vocabulário tava tranquilo pra você?
 D: Tava. Tinha algumas palavras só que eram diferentes, mas pelo contexto da frase eu conseguia entender. (Informação verbal)⁴⁹

⁴⁶ ANTUNES, Leonardo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 25 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “J” desta dissertação]

⁴⁷ GOMES, Olavo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 18 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “K” desta dissertação]

⁴⁸ BORGES, Gustavo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 25 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “H” desta dissertação]

⁴⁹ SOUSA, Denise. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “M” desta dissertação]

4.6 AS ESTRATÉGIAS SOCIAIS

A língua é um comportamento social, o que torna as estratégias sociais bastante importantes, é delas que trataremos nesta sessão. Lembro a afirmação de Oxford (2017, p. 141-142) sobre a flexibilidade das estratégias, ou seja, a mesma estratégia pode servir a várias funções, dependendo dos objetivos do aprendiz ao usá-las. Assim, o excerto seguinte, já usado como exemplo de estratégia cognitiva, atende também às funções metacognitivas por denotar a busca por oportunidade de uso da língua e é, ainda, uma estratégia social, já que envolve outras pessoas no processo de aprendizagem e prática.

I: Ah, sim, eu também converso com as minhas amigas em inglês.

E: daqui da sala?

I: Não, porque eu tô no 3A e as minhas amigas estão no 2D, aí a gente tem um grupo e, tipo, geralmente quando alguém quer falar alguma coisa pra outra, a gente manda em inglês.

E: Isso é ótimo (Informação verbal).⁵⁰

A aprendiz Hanna se destaca em outras categorias de estratégias e, embora não use todas com a mesma frequência, ela mostra fazer uso adequado das que mais lhe beneficiam. Nas estratégias sociais, as de pedir para repetir, praticar com os outros alunos e perguntar em inglês, foram as que ela se deu as maiores notas, 4 e 5, como mostra a Tabela 9, e pude observar na sala de aula esse comportamento dela.

⁵⁰ LEMOS, Iane. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação]

Tabela 9 – Resultados do IEAL para as Estratégias Sociais da aluna Hanna Neves, Brasília, agosto de 2018.

N	Grupos de Estratégias	Nota⁵¹
1	Pedir para repetirem quando não entender.	5
2	Pedir para ser corrigido	1
3	Praticar com outros alunos	4
4	Pedir ajuda a falantes nativos	1
5	Perguntar em inglês	4
6	Estudar a cultura dos países falantes	1
..	Média	2,7

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

O seguinte excerto seguinte, das notas de campo, mostra o uso das estratégias de tentar falar em inglês em sala de aula:

“Os alunos Denise, Gustavo e Hanna fazem anotações e tentam fazer perguntas na língua alvo, eles prestam atenção ao que o professor está fazendo e são alunos que normalmente participam da aula” (Informação verbal)⁵².

Neste excerto, extraído também das notas de campo, observei o trabalho colaborativo:

“Os alunos Hanna e Lucas fizeram a atividade juntos e Lucas sempre consultava Hanna e, às vezes a mim, por que me sentei próximo a eles para observá-los”. (Informação verbal)⁵³

4.7 AS ESTRATÉGIAS AFETIVAS

As estratégias afetivas são as que se referem às emoções, atitudes em relação à aprendizagem, motivações e valores (OXFORD, 1990, p. 140). São estas estratégias que analiso e descrevo nesta sessão, a partir dos dados da pesquisa que realizei.

⁵¹ As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

⁵² Notas de Campo, Aula 9, Brasília 25 de setembro de 2018. [As Notas de Campo encontram-se transcritas no Apêndice “P” desta dissertação]

⁵³ Notas de campo, Aula 10, Brasília 02 de outubro de 2018. [id.]

A Tabela 10 traz os resultados do IEAL para as estratégias afetivas e acho importante destacar a estratégia que recebeu a maior nota, a de ‘acalmar-se quando estiver com medo de falar na língua’, que mostra que muitos aprendizes têm medo de falar e precisam se acalmar para conseguir. Infelizmente, não consegui dados que mostrem o que eles fazem para se acalmar, mas é fato que situações em que a expressão oral é necessária causam ansiedade e medo nos alunos. Oxford (2017, p. 214) relata que a ansiedade, às vezes, é tão intensa que é comum que o aprendiz se lembre do evento que o fez ficar ansioso, mas não se lembre do aspecto linguístico que estava estudando.

Tabela 10 – Resultados do IEAL para as Estratégias Afetivas, Brasília, agosto de 2018.

N	Estratégias	Média /Estratégia⁵⁴
39	Acalmar-se quando estiver com medo de falar na língua.	4,1
40	Encorajar-se a falar, mesmo que cometa erros.	3,7
41	Recompensar-se quando acertar.	2,1
42	Monitorar seus sentimentos quando estuda.	2,5
43	Anotar seus sentimentos num diário.	1,3
29	Conversar sobre seus sentimentos.	2,5
..	Média/aluno	2,7

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

No seguinte excerto, a aluna Hanna descreve como se sente em momentos de avaliação, que é o momento em que, em qualquer aula, o nível de ansiedade aumenta, mas não é só nesses momentos que os aprendizes ficam nervosos ou ansiosos, é o que mostra o outro excerto, da entrevista feita com a aluna lane, em que ela afirma que não tira dúvidas em sala com o professor, mas que faz anotações para buscar em casa por vergonha.

⁵⁴ As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

E: [...] me explica como foi essa avaliação (oral) que o professor fez com vocês hoje?

H: Ah, eu fiquei nervosa.

E: Ficou?

H: Fiquei. E achei que fosse mais tranquilo, por que ele pegou um conteúdo, meio que do começo, que eu já num lembrava mais, mas eu consegui responder (Informação verbal).⁵⁵

I: E:::m sala eu geralmente não pergunto, mas eu anoto pra depois procurar, dicionário, Google.

E: Você prefere usar o dicionário e o Google do que o professor que tá ali na sua frente pra isso?

I: Sim. ((sorri))

E: ((risos)) Não é melhor resolver na hora?

I: ((risos)) Na verdade, é, mas eu fico com um pouco de vergonha. Eu sei que não devia atrapalhar, mas... (Informação verbal).⁵⁶

4.8 AS ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA

Nesta sessão, analiso os dados relacionados às estratégias de memórias, que têm duas funções principais, guardar e recuperar informações. Os resultados das estratégias de memória foram os menores dentre as categorias e foram inversos, por exemplo, aos resultados das estratégias metacognitivas. Acredito que a razão é o fato de que as estratégias de memória, de modo geral, exigem uma ação, e não somente uma disposição mental para aprender, e lembrar. Percebi que as estratégias que demandam essas ações, tiveram, em geral, notas menores que aquelas que podiam ser realizadas com algum esforço mental, ou sem sair da rotina dos alunos. A Tabela 11 mostra os resultados dessa categoria de estratégias:

⁵⁵ NEVES, Hanna. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “F” desta dissertação]

⁵⁶ LEMOS, Iane. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação]

Tabela 11 – Resultados do IEAL para as Estratégias de Memória, Brasília, agosto de 2018.

N	Estratégias	Média /Estratégia⁵⁷
1	Estabelecer relações entre o novo e o que já se sabe	2,8
2	Escrever frases com vocabulário novo	2,2
3	Estabelecer relações entre som e imagem	2,8
4	Lembrar vocabulário por meio de imagem mental do contexto da palavra	2,5
5	Uso de rimas	1,0
6	Uso de cartões relâmpago	1,2
7	Dramatização do vocabulário	2,2
8	Revisão das aulas.	2,5
9	Lembrar da localização da palavra quando vista anteriormente.	2,3
..	Média/aluno	2,2

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Nas entrevistas, alguns alunos descreveram como as estratégias de memória eram utilizadas. No excerto seguinte, Bianca relaciona o vocabulário que ela aprende ao estudar e decorar uma música, com o que o professor fala em sala:

E: E você aprende a cantar as músicas?

B: Aprendo e é bom que aprendo novas palavras.

E: Uhum, e já aconteceu de você estar ouvindo o professor e você identificar alguma coisa do que ele tá falando de alguma música que cê já estudou?

B: Já. (Informação verbal)⁵⁸

No próximo excerto, Hanna mostra que reconhece palavras em vídeos que assiste, além disso, a partir dessas palavras, consegue inferir o significado de outras frases e expressões, que é uma estratégia de compensação.

⁵⁷ As notas foram calculadas numa escala de 0 a 5.

⁵⁸ OLIVEIRA, Bianca. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “D” desta dissertação]

E: Que que você conseguiu identificar que você já sabia? (Num vídeo que a aprendiz assistiu)

H: Ah, tinha bastante palavras, assim que eu usava, palavras soltas, assim, eu conseguia entender, frases também que tinha uma palavra específica que eu não conhecia, mas eu conseguia entender o contexto da frase, o que tava querendo dizer, mesmo sem conhecer as palavras. (Informação verbal)⁵⁹

Aqui, lane descreve como revisa conteúdos assistindo vídeos em casa e confirma sua aprendizagem em sala de aula com o professor:

I: Aí, eu comecei a pensar em estudar mais em casa, tipo, na última aula que teve, os *phrasal verbs*, eu assisti o vídeo em casa de novo, já entendia melhor, e na última revisão que o professor fez, eu já sabia. (Informação verbal)⁶⁰

No excerto da entrevista seguinte, Leonardo descreve como reconhece palavras em inglês num filme que já tinha assistido em português e que, assim, consegue inferir significado a outras palavras e expressões, também.

L: É, eu comecei a assistir em português, mas antes da metade eu já mudei pra inglês.

E: Foi um filme que você já tinha visto antes? Já conhecia a história? E como é que foi?

L: Ah, não sei por que, tem palavras que você escuta e como você já viu o filme em português, e você sabe o que que é, e você vai aprendendo o significado de outras palavras também, e expressões. (Informação verbal)⁶¹

Leonardo também relata que, antes de assistir ao filme embora, achasse que seria difícil, na verdade reconheceu muitas coisas que já tinha aprendido e não teve tanta dificuldade para compreender a história.

E: Você, antes de fazer isso, você acha que seria difícil, que você não conseguiria entender muita coisa?

L: Achava que ia ser muito difícil, muito difícil.

⁵⁹ NEVES, Hanna. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “E” desta dissertação]

⁶⁰ LEMOS, lane. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 06 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação]

⁶¹ ANTUNES, Leonardo. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 25 de setembro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “J” desta dissertação]

E: Você achava que ia ser. E foi tão difícil quanto você esperava?
L: É que a maioria das palavras eu já conheço, eu já aprendi aqui.
(Informação verbal)⁶²

Acredito que a intervenção do professor nesse momento é importante, porque propor novas experiências, pode mudar a percepção do próprio aluno sobre o que ele consegue fazer na língua, pode conduzir a uma melhor autoestima e maior motivação. Muitos aprendizes se mostraram felizes por descobrirem que conseguiam assistir um filme, ou vídeo, ou ler um texto autêntico, depois que eu propus a eles algumas atividades. Muitos acharam que seria muito difícil, mas relataram que, embora não tenham entendido todas as palavras, tinham compreendido a mensagem de modo geral, é o que o excerto seguinte de uma entrevista com a aluna Denise nos mostra:

E: Eee você ainda faz isso (assistir desenhos)? Com legenda e áudio em inglês? Cê já experimentou fazer sem legenda?
D: Uma vez.
E: E como foi?
D: Eu achei muito incrível, por que eu achei que eu não fosse entender tanta coisa, mas eu ia ouvindo e eu consegui entender bastante. Na verdade, a maioria das coisas que eles falaram. Só algumas expressões que eu ainda não conhecia, mas depois eu pesquisei e entendi. (Informação verbal)⁶³

Não foi possível demonstrar todas as estratégias elencadas por Oxford em seu inventário, muitas por que são comportamentos não observáveis, outras por que, como os alunos já estudam há pelo menos 3 anos, deixaram de usar algumas estratégias que são mais úteis nos primeiros períodos de aprendizagem. Além disso, Oxford (1999) explica que ao alcançar um determinado nível, o uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos mais avançados se torna mais automático e menos disponível para inspeções.

Nesse capítulo, reuni e expliquei os dados e as análises que eles possibilitaram depois de organizá-los para facilitar a compreensão. Dirijo agora o nosso olhar para as considerações finais desse trabalho, retomando as

⁶² Idem.

⁶³ SOUSA, Denise. Entrevista concedida a Luciana Caldeira de Oliveira. Brasília, 09 de outubro de 2018. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice "M" desta dissertação]

perguntas que o orientaram e abrindo um horizonte de possibilidades e caminhos para novos estudos.

CAPÍTULO 5 – OLHANDO O HORIZONTE – CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento as considerações finais, retomo as perguntas de pesquisa expostas no Capítulo 1, apresento também as limitações que interferiram na realização deste trabalho, bem como as possibilidades de estudos futuros para esta área.

Ao longo deste trabalho, dissertei sobre o estudo das Estratégias de Aprendizagem, buscando fundamentos nos principais estudiosos dessa área, descrevi também a metodologia que iluminou e conduziu meu olhar sobre os dados coletados e apresentei os dados, juntamente com minhas análises e considerações baseadas nos diversos instrumentos de coleta de informações que pude utilizar para compreender uma pequena porção desse universo de possibilidades que as estratégias de aprendizagem proporcionam.

5.2. AS PERGUNTAS DA PESQUISA

A seguir, respondo as perguntas de pesquisa que guiaram este trabalho de maneira mais direta a partir das conclusões a que cheguei na análise dos dados:

1. Como os aprendizes de inglês de uma escola de línguas da rede pública do Distrito Federal selecionam e usam as estratégias de aprendizagem?

Os aprendizes dessa escola pública de línguas selecionam e usam uma variada gama de estratégias de aprendizagem. Todas as categorias listadas por Oxford (1990, 2017) foram contempladas, embora algumas com maior frequência que as outras. As que aparecem com mais frequência, são, em geral, as que estão nas categorias de estratégias cognitivas, metacognitivas e de compensação e as que eles mais usam são aquelas que não demandam ações mais complexas, as que envolvem atividade mental, ou ações mais simples e

prazerosas, tais como, leitura de livros, audição de canções e sua tradução, e acompanhamento de séries e canais de vídeo online na língua alvo, com pesquisa, às vezes, simultânea de palavras e expressões desconhecidas.

Em outras categorias, a das estratégias sociais, por exemplo, os aprendizes demonstraram também recorrer a interações com outras pessoas, falantes nativos, professores e outros colegas com o fim de praticar a língua. E nas estratégias afetivas houve maior destaque para a estratégia de acalmar-se, o que mostrou que a ansiedade, principalmente nos momentos de expressão oral é bastante recorrente nessa sala de aula e precisa de estratégias que possam amenizar essa condição.

Por fim, as estratégias de memória receberam uma avaliação menor, o que pode se justificar pelo fato de os alunos não serem mais iniciantes e por isso, não usarem mais estratégias que são mais úteis no início do processo de aprendizagem da língua.

2. Há relação entre o uso de Estratégias de Aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia? Quais são elas?

Sim, há e essa relação é bastante forte. É evidente na sala de aula em que realizei minha pesquisa que autonomia e estratégias de aprendizagem andam juntas e que, quanto mais o aprendiz consegue usar estratégias, menos dependente do professor ele é, e mais ele assume responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, os aprendizes que demonstraram e afirmaram realizar tarefas selecionadas por eles e com objetivos específicos que eles mesmos definiam, seguidos de avaliação dos resultados demonstraram que a autonomia se desenvolve e é um importante fator da aprendizagem de línguas, que tem sua influência potencializada quando associada ao uso de Estratégias de aprendizagem.

3. Qual o papel do professor no uso de Estratégias de Aprendizagem pelos aprendizes de língua estrangeira?

Os dados que coletei, infelizmente, não trouxeram informações importantes e suficientes para responder a esta última pergunta de pesquisa. Não houve interferências do professor participante, no sentido de orientar os aprendizes para o uso de estratégias de maneira formal, embora ele tenha feito alguma sugestão sobre fazer anotações, tentar usar a língua alvo sempre que possível, e tenha monitorado os/as alunos/as no decorrer das aulas. No entanto, percebo essas estratégias, mais como estratégias de ensino, do professor que de aprendizagem, já que eram sugestões dadas de maneira mais informal e intuitiva.

5.3 LIMITAÇÕES

Algumas limitações que ocorreram durante a pesquisa, são referentes ao acesso a materiais físicos relevantes de pesquisa, nas bibliotecas. Por outro lado, pude ter acesso a muitos artigos por meio de sites confiáveis na Internet que disponibilizam esses materiais, a partir da autorização dos autores.

Uma segunda limitação, diz respeito à disposição dos professores para abrirem suas salas para a realização desse tipo de pesquisa, um estudo de cunho etnográfico, que pede ao pesquisador um acompanhamento mais intenso e próximo dos participantes em seu dia-a-dia, por isso, mais uma vez, agradeço ao professor João, que possibilitou a realização desta pesquisa.

5.4 NOVOS ESTUDOS

Como sugestão para novos projetos, penso que a atuação dos professores é um fator a ser estudado mais profundamente, é importante que saibamos reconhecer as boas práticas deles e, a partir do estudo de estratégias, descobrir como eles podem ajudar os aprendizes a desenvolverem sua aprendizagem de maneira mais efetiva.

Entender o uso das tecnologias da informação e comunicação como suporte para novas estratégias de aprendizagem e como explorá-las em sala de aula também é um estudo que pode trazer importantes elucidações para a área da Linguística Aplicada.

Outros estudos poderiam incluir mais participantes, e aprendizes de outras línguas, ou ainda aprendizes de língua portuguesa no Brasil. Em todos esses contextos as estratégias devem estar presentes e podem ser estudadas.

É importante também, aprofundar os estudos das estratégias de aprendizagem, a partir dos outros construtos listados, tais como, crenças dos aprendizes, estilos de aprendizagem, idade, motivação, dentre outros.

Há ainda e, finalmente, o estudo da flexibilidade das estratégias e como elas variam e atendem diferentes funções, de acordo com os objetivos da tarefa ou da habilidade que se está desenvolvendo.

As estratégias, ou seu uso apropriado, diferentemente de outras características individuais, permitem adaptações, personalizações, substituições que tornem a aprendizagem mais efetiva. No entanto, o conhecimento e estudo desse recurso pelo professor de línguas em sua trajetória de formação profissional é fundamental para que ele ofereça aos alunos a chance de tirar o melhor proveito do uso desse recurso.

O campo das estratégias de aprendizagem é vasto, interessante e produtivo e posso afirmar que foi um imenso prazer estudá-lo e me aprofundar nessa área de conhecimento. Espero que essa pesquisa venha a contribuir com os professores de línguas e lhes traga respostas e soluções para seu trabalho em sala de aula, que é, muitas vezes, um contexto solitário e repleto de dúvidas, mas que, com alguma colaboração, compartilhamento de ideias e ações pode também se tornar um espaço de construção de aprendizagens tanto do aluno, quanto do professor.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Algumas Reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-método e a Prática Docente. **EntreLinguas**, v.1, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2015.

ATHANASES, S. Z.; HEATH, S. B. Ethnography in the Study of the Teaching and Learning of English. **Research in the Teaching of English**, v. 29, n. 3, p. 263-287, Oct. 1995.

BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. USA: Routledge, 1997.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. London: Longman, 2001

BOECKAERTS, M.; CORNO, L. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. **Applied Psychology: An International Intervention Review**. USA, v. 54, n. 02, p. 199–231, 2005.

BOECKAERTS, M. PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. USA: Elsevier Academic Press, 2000.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. Q. **Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods**. 5ª ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. **Second Language Acquisition - An advanced resource book**. USA: Routledge, 2006.

BRASÍLIA. CILSob - Projeto Político Pedagógico. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pppcilcresobradinho.pdf>
Acesso em 02 de novembro de 2018.

BREWER, J. D. **Ethnography**. USA: Open University Press, 2001.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. London: Longman, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, A. D. Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In: Schmitt, N. (Ed.) **An Introduction to Applied Linguistics**. London: Hodder Education, p. 161-178, 2010.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in Education**. 5 ed. London e New York, 2000.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. 4 ed. London: Hodder Education, 2008.

CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. **System**. v. 21, n. 4, p. 443-452, 1993.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**, 3. ed. USA: SAGE Publications, 2005.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Pressupostos Teóricos, SEEDF, 2013.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom**. EUA: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language Learner** - Individual Differences in Second Language Acquisition. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. **The Psychology of the Language Learner Revisited**. New York: Routledge, 2015.

EHRMAN, M. Personality and Good Language Learners. *In*: Griffiths, C. **Lessons from Good Language Learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 61-72, 2008.

EHRMAN, M.; LEAVER, B. L. Cognitive styles in the service of language learning. **System**. v. 31, n. 3, 2003. p.393-415, 2003.

EHRMAN, M.; OXFORD, R. Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. **The Modern Language Journal**, v. 74, n. 3, p. 311-327, 1990.

ELLIS, R. **Second language Acquisition**. EUA: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step-by-step**. London: Sage, 2010.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational Variables in Second Language Acquisition. **Canadian Journal of Psychology**. v. 13, n. 4, p. 266-272, 1959.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. **Ethnography as a Logic of Inquiry**. In: FLOOD, J. *et al.* (eds.) *Methods of Research on Teaching the English Language Arts*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 145-194.

GRIFFITHS, C. **Lessons from Good Language Learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2008.

GRIFFITHS, C. Language Learning Strategies: Theory and Research, **School of Foundations Studies**, Occasional Paper, n. 1, p. 1-25, 2004.

GRIFFITHS, C. Strategies of Successful Language Learners, **Journal of English Language Studies**. v. 1 n. 3, Spring, p. 1-18, 2010.

HEATH, S. B.; STREET, B. V.; **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research**. New York: Teachers College Press, 2008.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. A. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEAVER, B. L.; EHRMAN, M. OXFORD, R. A brief overview of individual differences in second language learning. **System**. v. 31 p. 313–330, 2003.

LEAVER, B. L.; EHRMAN, M.; SHEKHTMAN, B. **Achieving Success in Second Language Acquisition**. Nova York: Cambridge University Press, 2005.

LECOMPTE, M. D.; GOETZ, J. P. Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research **Review of Educational Research** v. 52, n. 1, p. 31-60, 1982

LIGHTBOW, P.; SPADA, N. M. **How languages are learned**. United Kingdom: Oxford University Press, 2006.

LITTLE, D. **Autonomy: Issues and problems**. Dublin: Authentik, 1999.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. **System**. v.24, n. 4, p. 427-435, 1996.

- MACARO, E. **Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms**. Londres: Continuum, 2001.
- MACARO, E. Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework, **The Modern Language Journal**, v. 90, n. 3, p. 320-337, 2006.
- MACNAMARA, J. The Cognitive Strategies of Language Learning. *In*: “**Conference on Child Language**”, Chicago, p. 471-484, 1971.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. Série Princípios, 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MERCER, S. **Learner Agency and Engagement**: Believing You Can, Wanting To, And Knowing How To. Austria, 2015. Disponível em: <http://www.hltmag.co.uk/aug15/mart01.htm>. Acesso em 31 de julho de 2018.
- NAIMAN, N. *et al.* **The Good Language Learner** - Modern Languages in Practice - 4. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1996.
- NEL, C. Learning style and good language learners. *In* Griffiths, C. **Lessons from Good Language Learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 49–60, 2008.
- NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**, USA: Cambridge University Press, 1992.
- O’MALLEY, J. M; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, New York: Cambridge University Press, 1990.
- O’MALLEY, J. M. *et al*, Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 3, p. 557-584, Sept. 1985.
- O’MALLEY, J. M. *et al*, The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition: A Selected, Literature Review, **InterAmerica Research Associates**, p. 1-25, 1987.
- O’MALLEY, J. M. *et al*, Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. **Language Learning**, v. 35, n. 1, p. 21-46, 1985.
- ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. EUA: Routledge, 2013.
- OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies**: What Every Teacher Should Know, Massachusetts: Heinle ELT, 1990.

OXFORD, R. L. Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. **Revista Canaria de Estudios Ingleses** [Canarian Journal of English Studies] v. 38, p. 109 -126, 1999.

OXFORD, R. L. Language Learning Styles and Strategies: An Overview, **Learning Styles and Strategies**. Oxford, GALA, p. 1-25, 2003.

OXFORD, R. L. **Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context**. 2nd ed., New York: Routledge, 2017.

OXFORD, R. L.; COHEN, A. D. Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. **Applied Language Learning**, v. 3, n. 1 e 2, p. 1-35, 1992.

OXFORD, R. L.; NYIKOS, M. Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. **The Modern Language Journal**, v. 73, n. 3, p. 291-300, 1989.

PSALTOU-JOYCEY, A. **Foreign Language Learning Strategy Instruction: A Teacher's Guide**. Greece: Saita Publications, 2015.

PICA, T. **Second language acquisition research methods**. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.). Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 89-99.

RANTA, L. Aptitude and Good Language Learners. In: Griffiths, C. (Ed.) **Lessons from Good Language Learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 142-155, 2008.

ROSÁRIO, P. *et al.* Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 14, N. 2, p. 349-358, 2010.

RUBIN, J. What the "Good Language Learner" can teach us. **TESOL Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Pressupostos teóricos. Brasília-DF: SEEDF, 2014.

SILVEIRA, R. M. H. **A entrevista na pesquisa em educação**: uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.) Caminhos Investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPRADLEY, J. P. **The Ethnographic Interview**. USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1979.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. University of Hawaii at Manoa, **TESOL QUARTERLY**, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WATSON-GECEO, K. A.; ULICHNY, P. **Ethnographic Inquiry into Second Language Acquisition and Instruction**. Apresentação feita no encontro anual do TESOL - Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1988.

WEAVER, S. J. e COHEN, A. D. Making Learning Strategy Instruction a Reality in the Foreign Language Curriculum. *In*: Klee, C. A. (Ed.). **Faces in a crowd**: Individual Learners in multisection courses. Boston: Heinle & Heinle, p. 285-323, 1994.

WHITE, C. Beliefs and Good Language Learners. *In* Griffiths, C. (Ed.) **Lessons from Good Language Learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 121-130, 2008.

WOODS, P. **Inside Schools**: Ethnography in Education Research. USA: Routledge, 2005.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *In*: Boekarts, M; Pintrich, P. R; Zeidner, M. (Ed.) **Handbook of Self-Regulation**. USA: Elsevier, p. 13-39, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Notas de campo – Aula 1

Data: 14/08

Número de alunos: 17 - 9 moças e 8 rapazes

Pedi ao professor alguns minutos para falar com os alunos e explicar o que era uma pesquisa, qual era a minha pesquisa, e o que faria na sala com eles. Entreguei a cada um deles um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que levassem para casa e pedissem aos pais que assinassem.

O professor começa a aula fazendo perguntas para que os alunos respondam sobre 2 vídeos que assistiram na aula anterior ([Big Buck Bunny](#)⁶⁴ e [Sheep in the Island](#)⁶⁵), as perguntas eram a respeito dos personagens e o que acontecia com eles. O professor vai anotando no quadro as palavras que ele acha que os alunos não conhecem, ou não se lembram e pede aos alunos que as anotem.

Essa parte durou 37 minutos com raras participações dos alunos.

O professor passa os vídeos novamente e pede que os alunos façam anotações. Os alunos assistem, e percebo que alguns não prestam atenção, outros estão sonolentos, outros estão conversando entre si, alguns estão assistindo, mas 2, (Hanna e Gustavo) fazem alguma anotação.

⁶⁴ https://www.youtube.com/watch?v=Lj_Td0OG_a4

⁶⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=BRi8hbpyVsc>

Notas de campo – Aula 2

Data: 16/08

Número de alunos: 11 - 8 moças e 3 rapazes

Novamente o professor retoma os vídeos fazendo perguntas sobre a história. Ele expõe algumas imagens do filme e pede que os alunos digam o que acontece naquela cena, tentando retomar também o vocabulário, por meio de perguntas. Novamente, poucos alunos participam da aula e alguns conversam entre si.

O professor entrega folhas com imagens do filme em forma de história em quadrinhos e os alunos devem escrever nos balões as prováveis falas ou contar o que a imagem mostra da história. Para isso, os alunos usam dicionários e suas anotações. Eles também podem ajudar uns aos outros e os que terminam primeiro ajudam os outros a terminar, percebo que poucos conseguem realizar a atividade com segurança, os outros conseguem com a ajuda dos dicionários e dos colegas. Por ser a segunda aula, ainda não me aproximei para ver como eles realizavam a tarefa.

Depois que todos fazem a atividade, o professor projeta as imagens no quadro e junto com os alunos reconstrói a história, quadro a quadro. Ele vai tentando tirar deles as orações para compor a história, 3 alunos (Hanna, Gustavo e lane) conseguem produzir as frases, sempre pedindo ajuda ao professor com o vocabulário.

Notas de campo – Aula 3

Data: 21/08

Número de alunos: 13 - 8 moças e 5 rapazes

O professor me cedeu parte da aula e, embora com poucos alunos, apliquei o SILL – Strategy Inventory for Language Learning, IEAL – Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas (Anexo 1), iniciei às 13h35 e expliquei o que era o inventário e que função ele tinha, bem como as características de cada tipo de EA nos grupos em que elas estavam separadas no inventário. Pedi que respondessem a primeira parte, das questões, que eles deveriam avaliar e se dar uma nota de 1 a 5, conforme usassem aquela estratégia mais ou menos.

Depois, pedi que transcrevessem as notas para uma folha de respostas e somassem os resultados. Mostrei que aquela nota mostrava se eles faziam uso de estratégias de aprendizagem de forma eficiente e que com aquele resultado, eles podiam também perceber as EA que não usavam e tentar aplicá-las dali em diante. A aplicação levou cerca de 40 minutos.

O professor assumiu novamente e entregou aos alunos algumas cópias de um 'pictionary' (dicionário de imagens), com vocabulário relacionado a alimentação, restaurante, utensílios de cozinha, e verbos usados nesses contextos.

Ele deu algum tempo para que os alunos olhassem as páginas para reconhecerem o vocabulário que já conheciam e verem outros novos.

Ainda não percebo uma atitude ativa ou autônoma de aprendizagem. Poucos alunos fazem alguma leitura do material e não parecem muito interessados.

Depois de alguns minutos, o professor passa outro vídeo, em que uma pessoa explica e demonstra ações realizadas numa cozinha. Ele pede aos alunos que façam anotações do vocabulário do vídeo e alguns alunos (Hanna, Bianca,

Denise, lane, Leonardo e Gustavo) o fazem, porém, alguns alunos deitam a cabeça nas carteiras e não assistem ao vídeo.

O professor passa novamente o vídeo e vai parando em cada verbo e dando mais explicações e aplicações dos verbos e de outras palavras que se associam ao contexto, sempre fazendo perguntas aos alunos para ver se compreenderam, mas poucos alunos (Denise, Hanna, Gustavo, lane e Olavo) participam e tentam responder, nessas tentativas, eles recorrem a palavras soltas e gestos e o professor vai ajudando a preencher os vazios, alguns alunos anotam (lane, Gustavo, Hanna).

Notas de campo – Aula 4

Data: 23/08

Número de alunos: 16 - 10 moças e 6 rapazes

Eu comecei a aula explicando a estratégia de 'prestar atenção'. Expliquei a importância de se manterem conectados a o que acontecia na sala, ao professor, o que ele fazia e falava.

Pedi a eles que prestassem atenção à aula, ao professor, aos colegas e o que eles faziam para aprender, aos seus próprios sentimentos no decorrer da aula e ao tempo que conseguiam se manter atentos.

Observo que a sala fica mais silenciosa enquanto o professor fala e os alunos tentam responder mais do que nas últimas aulas. Essa atenção dura cerca de 40 min (das 13h40 até 14h20), quando já percebo alguma dispersão. Nesse momento, eles têm que fazer atividades em pares ou trios.

Ao final, entreguei uma folha com perguntas sobre a atenção (Anexo 2), para que eles pudessem avaliar e eu tivesse também um retorno deles.

Notas de campo – Aula 5

Data: 30/08

Número de alunos: 15 - 9 moças e 6 rapazes

O professor revisa expressões de “gosto” e faz uma lista no quadro, à medida que os alunos (Iane, Hanna, Gustavo), buscando em suas anotações citam as expressões, junto com essas expressões, o professor vai adicionando outras relacionadas, que aparecem durante a conversa. Os alunos vão complementado suas anotações e outros apenas observam, sem participar ou anotar.

O professor passa um [vídeo](#)⁶⁶ em que uma professora explica ‘*Phrasal Verbs*’, relacionados a comida (*pick at, snack on, pig out, polish off*, entre outros). O vídeo é todo em inglês, e percebo que muitos alunos estão dispersos, por não conseguirem compreender o que é falado, já que não há imagens, mas uma professora com um quadro em que ela tem os verbos escritos com frases de exemplos. Alguns alunos fazem anotações. Ao final, o professor faz perguntas sobre o vídeo, mas apenas alguns alunos, (Gustavo, Leonardo, Hanna, Iane) participam e tentam responder. Eles respondem com palavras soltas, às vezes, um verbo, ou substantivo, mas não produzem orações completas.

Tem sido difícil observar e descobrir as EA que eles usam, porque há poucas oportunidades de produção, os alunos estão sempre recebendo informações, por meio de vídeos ou da fala do professor, mas não houve até aqui muitos momentos em que eles possam usar as informações em textos escritos ou conversas.

Entreguei aos alunos uma lista de atividades, (ouvir música, e tentar traduzir, assistir um vídeo em inglês com legendas em inglês e depois sem as legendas, buscar um texto sobre assuntos que lhes interessasse em inglês) para que

⁶⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=ORbBbupFzpc>

tentassem fazer em casa. Pedi que prestassem atenção a o que faziam quando tinha qualquer dificuldade ou curiosidade sobre a atividade que fizessem pra me contarem na aula seguinte (nas entrevistas).

Notas de campo – Aula 6

Data: 04/09

Número de alunos: 16 - 10 moças e 6 rapazes

(Entrevistei Ana e Iane)

(Ao retornar depois das entrevistas)

O professor estava revisando os verbos relacionados a comida da aula anterior. Alguns alunos tinham anotado e, por isso, conseguiam se lembrar dos verbos, exemplos de frases e seus significados.

O professor incluía também outras perguntas relacionadas ao uso e estruturas gramaticais para lembrar os alunos daquelas estruturas da língua.

A atitude dos aprendizes continua bastante passiva, não há orientação do professor quanto ao que fazer para aprender, como se comportar, como anotar, ou estratégias que possam ajudá-los a memorizar vocabulário mais rapidamente. Percebo, talvez metade da turma recorrendo aos cadernos para responder as perguntas do professor e um ou dois alunos que recorrem à memória, por terem prestado atenção. Os outros alunos não prestam atenção, não anotam, usam celulares para coisas alheias à aula, uns até dormem debruçados sobre as carteiras.

Entrevistei duas alunas.

Notas de campo – Aula 7

Data: 06/09

Número de alunos: 14 alunos 9 moças e 5 rapazes

(Entrevistei lane, Bianca e Hanna)

(Ao retornar depois das entrevistas)

O professor passou um [vídeo](#)⁶⁷ com expressões idiomáticas que envolvem vocabulário relacionado a comida. Entre elas ‘a piece of cake’, ‘to put all eggs in one basket’, ‘to be in a bit of a pickle’. No vídeo, uma professora explica e dá exemplos de frases com as expressões.

Após o vídeo, o professor escreveu as expressões no quadro e fez perguntas para confirmar que os alunos compreenderam as expressões. Alguns alunos (Hanna, lane, Gustavo e Denise) tinham feito anotações e respondiam mais prontamente que os outros, no entanto, as respostas eram na sua maioria compostas por verbos ou substantivos, eles raramente elaboram uma resposta completa. Quando os alunos não respondem, o professor novamente, explica as expressões.

O professor tinha sugerido um outro [vídeo](#)⁶⁸, para que os alunos assistissem em casa, também de expressões idiomáticas relacionadas a comida, mas apenas uma aluna (lane) havia assistido e conseguiu explicar o que as expressões significavam (*in a nutshell, bread and butter, cool as a cucumber, not my cup of tea*).

⁶⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=v3Kw51WO6ps>

⁶⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=4YP00D-OVu0>

Notas de campo – Aula 8

Data: 20/09

Número de alunos: 12 - 7 moças e 5 rapazes

O professor retoma as expressões idiomáticas que envolvem alimentos que foram estudados na aula anterior, e pede aos alunos que escrevam uma frase com cada expressão.

3 alunos (Gustavo, Hanna e Denise) buscam um dicionário inglês-português para fazer as frases.

Me aproximei da aluna Denise e perguntei como ela estava fazendo para escrever as frases. Ela disse que pensava em Português e tentava traduzir para o Inglês e que quando não sabia uma palavra, ela procurava num dicionário.

Outro aluno de quem me aproximo (Élder) disse não precisar de dicionários, disse que conseguia se lembrar de todas as palavras que precisava para fazer as frases.

Depois de escrever as frases, o professor pede que eles escrevam as frases no quadro. Então, eles têm que falar sobre os contextos de suas frases pra ver se estão usando as expressões corretamente.

O professor pede também que todos analisem as frases no quadro e façam correções se perceberem algum erro.

O professor faz todas as explicações em inglês, mas muitos alunos parecem não compreender o que precisam fazer e em português fazem perguntas.

Depois de dar algum tempo aos alunos, o professor explica e corrige as frases no quadro com a ajuda de alguns dos alunos.

Alguns alunos parecem estar bem longe da aula, brincando com os celulares e conversando sobre coisas alheias ao que o professor faz.

Notas de campo – Aula 9

Data: 25/09

Número de alunos: 16 - 10 moças e 6 rapazes

O professor revisa as expressões idiomáticas vistas na aula anterior e pede que os alunos lembrem das frases elaboradas. Alguns alunos conseguem, os que anotaram e estavam mais atentos (Denise, Élder, Gustavo, Hanna).

O professor mostra um vídeo sobre ações na cozinha e pede aos alunos que tomem notas dos verbos e vocabulário relacionado.

A maioria dos alunos anotam, me aproximo e vejo que alguns anotam a tradução junto com o vocabulário em inglês. Alguns alunos, não anotam e não prestam atenção ao vídeo.

Os alunos Denise, Gustavo e Hanna fazem anotações e tentam fazer perguntas na língua alvo, estes prestam atenção ao que o professor está fazendo e são os alunos que normalmente participam da aula.

Depois do vídeo, o professor repassa as expressões fazendo perguntas para conferir se os alunos compreenderam ou explicando mais uma vez, sempre na língua alvo, para os alunos que demonstram ter dúvidas.

Como normalmente acontece, alguns alunos se mantêm alheios ao que se passa nas aulas e não percebo qualquer ação do professor no sentido de trazê-los para participarem. Vejo que como as atividades são muito abertas e coletivas, os alunos têm pouca oportunidade de produção escrita ou oral e individual. Então, se alguns fazem, os outros não precisam fazer e se sentem à vontade para conversar, dormir ou usar os celulares durante a aula.

Notas de campo – Aula 10

Data: 02/10

Número de alunos: 16 - 10 moças e 6 rapazes

O professor me avisou que aplicaria uma avaliação oral individualmente e que eu poderia observar os alunos com uma atividade que ele deixaria. Pedi, então, para aplicar uma atividade minha de leitura de um texto sobre hábitos alimentares saudáveis de outras culturas e ele concordou.

Dividi o texto que encontrei num [blog](#)⁶⁹ em quatro partes e elaborei uma [atividade](#) (Anexo 7) com perguntas de compreensão do texto e sobre como eles conseguiam entender o texto, que recursos usavam para compreender e responder às perguntas.

A maioria dos alunos se dispôs a responder as perguntas e o fez com tranquilidade. Uma aluna não fez a atividade e jogou no celular durante toda a aula.

Embora eu tenha pedido que fizessem individualmente, alguns alunos perguntavam uns aos outros sobre significado de palavras e sobre como responder.

Alguns alunos pediram o dicionário logo no início e o usaram para cada palavra que não entendiam.

Como era uma atividade de 3 páginas, e era necessário descrever os processos realizados para responder, alguns alunos ficaram desanimados e não concluíram o trabalho.

Os alunos Hanna e Lucas fizeram a atividade juntos e Lucas sempre consultava Hanna e, às vezes a mim, por que me sentei próximo a eles para observá-los.

⁶⁹ <https://www.shape.com/healthy-eating/diet-tips/surprising-healthy-eating-habits-around-world>

Eles discutiram bastante sobre o significado da expressão *pretty-eye-opening statistic*, mas como só conheciam o significado “bonito” para *pretty* não conseguiram chegar a uma conclusão e nem pensaram em procurar o significado no dicionário.

Percebi que o aluno Fábio teve dificuldade para responder por que procurava cada palavra no dicionário.

A aluna Denise foi a primeira a entregar.

O aluno Gustavo se manteve concentrado e envolvido na atividade.

Notas de campo – Aula 11

Data: 09/10

Número de alunos: 18 - 12 moças e 6 rapazes

O professor continuou aplicando a avaliação oral para 2 alunos, que não tinham feito na aula anterior e deixou uma atividade para os alunos fazerem em grupos.

Entrevistei as alunas Hanna e Denise.

De volta à sala, o professor estava ajudando os alunos a preencherem uma tabela com alimentos, seus benefícios e problemas. Ele explicou algumas expressões, tais como *rich/poor in*, *lower*, *affect*, *prevent*, *increase*, *reduce/improve* e ele pediu aos alunos que fossem ao quadro para preencher a tabela.

Tenho observado que muitos alunos não se envolvem na aula e isso os prejudica na sua aprendizagem e expressão. Hoje, especificamente, eles estão desconectados, e desatentos.

Notas de campo – Aula 12

Data: 09/11

Número de alunos: 17 - 11 moças e 6 rapazes

O professor inicia a aula retomando o que foi feito na aula anterior. Alguns alunos respondem as perguntas feitas relacionadas a diálogos feitos em restaurantes entre um garçom e um cliente.

O professor pergunta o que um garçom diz para iniciar a conversa com o cliente, mas nenhum aluno consegue responder.

Após 15 min de aula, 10 alunos estão debruçados sobre as carteiras dormindo, o ar condicionado está ligado, está frio e muitos alunos colocam seus casacos.

Apenas 1 aluno (Gustavo) tenta entender e responder as perguntas do professor.

O professor passa um vídeo em que um homem explica como fazer pedidos num restaurante, 4 (Hanna, Gustavo, Denise e lane) estudantes estão assistindo o vídeo.

O professor repete a pergunta de como uma conversa entre garçom e cliente começaria e lane, apenas, responde.

Então, o professor começa a explicar o significado das expressões e a fazer perguntas aos alunos sobre as expressões que eles já conhecem.

O vídeo continua com explicações sobre o vocabulário de um menu. Novamente, Bianca, Hanna, Gustavo, Denise e Olavo, assistem.

O professor continua com outro [vídeo](#)⁷⁰ que segue com expressões usadas num restaurante, neste o apresentador fala as expressões em inglês e explica em português em que situações se deve usá-las.

⁷⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=tFTaJbsW56w>

Às 14h35, 5 alunos ainda dormem, 5 alunos (Bianca, Hanna, Gustavo, Denise, lane e Olavo) estão olhando para o professor, mas somente 3 deles participam. Os outros estão com os celulares em mãos ou conversando entre si.

Enquanto retoma algumas expressões o professor pede que os alunos tomem notas.

Notas de campo – Aula 13

Data: 13/11

Número de alunos: 14 - 9 moças e 5 rapazes

O professor entrega uma folha aos alunos e escreve os títulos das partes de um menu no quadro ele pede aos alunos que, em grupos, criem um menu.

3 grupos se formam 2 com 4 integrantes e 1 com 6.

Nos três grupos, a comunicação se dá na língua materna.

O professor vai de grupo em grupo, acompanhar o que eles fazem e dar sugestões.

No grupo maior, o professor sugere que cada um fique com uma parte do menu e um dos alunos vai para o notebook do professor para pesquisar, me aproximo e observo que ele usa o Google tradutor e ao pegar uma tradução, eu corrijo e digo a forma correta e converso sobre o problema de se usar o Tradutor, ao invés de um dicionário. Ele concorda.

Como eles escolheram fazer um menu brasileiro, o professor pede que façam a descrição dos pratos, com uma lista dos principais ingredientes.

Neste grupo, percebo que somente 2 alunos, Hanna e Gustavo, conseguem trabalhar com autonomia, outros 2 – Thiago e Fábio também conseguem, porém, não da mesma forma, dependem de tradução e dicionário para palavras que são muito parecidas, como *traditional*, os outros parecem não desenvolver a atividade por não entenderem o que tem que fazer Kléber e Leonardo.

Eles continuam trabalhando e perguntando um ao outro por palavras que não conseguem se lembrar em inglês.

O segundo grupo tem 4 componentes, apenas 2 conseguem produzir, lane e Ana. Elas procuram algumas palavras no dicionário, mas conseguem se lembrar da maioria. As outras duas, continuam dando sugestões de pratos para serem adicionados ao menu, mas sempre em Português. Elas nem sequer tentam falar em inglês. Me aproximo quando lane está listando ingredientes de um prato em português, peço a ela que repita as palavras em inglês e ela o faz. Percebo que ela fica feliz por ter conseguido, e também meio tímida, talvez por vergonha de não tentar fazer mais na língua alvo. lane parece se solidarizar com as colegas e para não as intimidar, porque sabe mais, usa a língua materna.

Notas de campo – Aula 14

Data: 20/11

Número de alunos: 16 - 10 moças e 6 rapazes

O professor entrega um texto retirado da página *BuzzWord* (Anexo 9). Alguns alunos começaram a ler, mas pararam depois do segundo parágrafo. Eles pegaram dicionários e começaram a procurar palavras desconhecidas.

Eu me aproximei e sugeri que lessem os exercícios para que soubessem o que teriam que fazer ao final da leitura. Eles seguiram a orientação.

Na primeira atividade de compreensão, Gustavo procurava as palavras no texto e lia o parágrafo para encontrar o significado.

Comprehension

I - Match the verbs in the left-hand column with the definitions in the right-hand column.

1. cotton on
2. spring up
3. take off
4. capitalize on
5. kick back
6. consist of

- a. to take advantage of a situation
- b. to be made of particular parts or things
- c. to begin to understand or realize something
- d. to relax
- e. to appear or be produced suddenly and quickly
- f. to become successful or popular very quickly

Outra aluna, Hanna, pulou a primeira atividade e foi para a de marcar V ou F, ela lia as frases, no exercício, localizava as frases no texto, então, ela lia e procurava as palavras que não compreendia, para enfim confirmar se as frases eram verdadeiras ou falsas.

III - Are these statements true (T) or false (F) according to the text? Correct the false statements.

1. Brinner and brunch are the same thing. _____
2. Eggs are a basic constituent part of brinner. _____
3. The concept of brinner is more established in the UK than in the US. _____
4. In the UK, supermarket sales of eggs, bacon and pancakes are falling. _____
5. Breakfast cereal is, in principle at least, not normally eaten after noon. _____
6. The evening is the time of day when we are least likely to have the time to enjoy breakfast cuisine. _____

Quando ela volta para a primeira atividade, percebo que ela tem dificuldades e sugiro estratégias que a ajudem a encontrar os significados das palavras.

A aluna Denise fez tudo com bastante facilidade sempre bem adiantada em relação aos colegas. Ela disse que não precisava conferir as palavras no dicionário e que as que não conhecia, conseguia encontrar o significado pelo contexto.

Eu me aproximei de outros grupos e sugeri algumas estratégias para ajudá-los a entender o texto e a fazer os exercícios. Observei que muitos deles não sabem como aprendem. Eles não sabem os passos para ler melhor e ficam perdidos.

Talvez por isso, percam a concentração também.

Nos últimos 5 minutos o professor começa a corrigir o exercício e Hanna acerta todas as respostas da atividade que ajudei mostrando estratégias de leitura.

Notas de campo – Aula 15

Data: 22/11

Número de alunos: 16 - 11 moças e 5 rapazes

O professor retoma o texto (Anexo 9) para continuar a correção das atividades de compreensão.

5 alunos estão debruçados sobre as carteiras.

Os alunos leem as perguntas e corrigem as respostas uma a uma.

À medida que vão corrigindo, o professor faz uma explicação sobre o texto e traz outras informações a fatos sobre o mesmo. Ainda poucos alunos acompanham o professor (Maria, Juliana e Ana).

O professor entrega numa folha, frases de um diálogo (ANEXO 10) desordenadas e pede aos alunos que as numere de acordo com o que ouvirem.

Ele passa o áudio 2 vezes e Denise e Fábio logo terminam, seguidos de Hanna e Gustavo. Percebo que eles não precisam ouvir todas as frases, mas conseguem ordenar o diálogo identificando apenas algumas das palavras de cada frase.

Notas de campo – Aula 16

Data: 27/11

Número de alunos: 16 - 11 moças e 5 rapazes

O professor projeta no quadro o diálogo (ANEXO 10) que foi passado ao final da aula anterior e pergunta se eles se lembram do texto. Alguns alunos reconhecem (Hanna e lane).

O professor passa o diálogo novamente e explica as palavras que os alunos demonstram não entender. Ele tenta tirar as explicações dos alunos e quando não consegue, ele mesmo explica.

A aula continua explorando o vocabulário que os alunos pedem ao professor que explique.

O professor segue dando dicas para ajudar os alunos a entenderem o vocabulário, o que nem sempre é efetivo. Ele destaca expressões que acha importantes e explica o significado.

O professor divide a turma em grupos de 2 ou 3 alunos e entrega a cada grupo uma folha com atividades em que os alunos devem responder questões sobre os diálogos na folha.

Depois de responder, cada grupo deve criar um diálogo entre um cliente e um garçom num restaurante.

Na folha, há ainda uma atividade de completar espaços com o artigo correto e com expressões relacionadas ao mesmo contexto. (Anexo 11)

Notas de campo – Aula 17

Data: 04/12

Número de alunos: 8 - 6 moças e 2 rapazes

Saída de campo. Pedi ao professor para me despedir dos alunos. Agradei a ajuda e a boa vontade deles e do professor em ajudar no meu projeto, me comprometi a voltar com os resultados e ideias que possam ajudá-los na aprendizagem e estudos da LE. Levei bombons como lembrança.

APÊNDICE B

Entrevista 1

Iane Lemos - 04/09/2018

E: Bom, Iane, me conta então, qual atividade daquelas vc conseguiu desenvolver.

I: A de assisti::r, assistir ou ouvir uma música, acho que durante 7 min, né, sem ser dublado.

E: Vc conseguiu?

I: Sim, assisti série.

E: Cê assistiu uma série (+) qual série vc assistiu?

I: Grey's Anatomy.

E: E aí, vc assistiu com tudo em inglês.

I: Sim.

E: Você pôs legenda?

I: Sim.

E: Legenda em inglês?

I: Aham! Eu assisti uns 10 minutos sem a legenda, depois eu voltei e assisti o resto com.

E: E aí? (+) Primeiro, antes de você fazer, como é que você se sentiu?

I: Ah, eu tentei assim, (+) lembrar do que eu já sabia pra quando vesse tentar entender o que eles tavam falando, e tal.

E: Mas vc tava, é::: vc achou que era um desafio difícil, que você ía consegui::r?

I: mais ou menos.

E: É?

I: Um pouco.

E: E como é que foi durante? Quando você começou a assistir, você começou sem legenda?

I: Sim.

E: Hum.

I: Ah, foi um pouco difícil, porque eram poucas coisas que eu sabia, eu tentava, (juntar) com alguma outra coisa para ver se era o que eu pensava, às vezes acertava, às vezes, não.

E: Hã?

I: Um pouco, já sei, mas tentei.

E: Certo, e aí, quando você colocou a legenda, melhorou a compreensão?

I: Sim, eu reconheci algumas palavras, tipo, a pronúncia como eu achava que era, tava certa.

E: Uhum, então, você conseguiu confirmar coisas que você já tinha aprendido.

I: Aham.

E: Lembrar de outras coisas.

I: Aham.

E: também conseguiu, e::: a compreensão do todo, assim, com a legenda em inglês e áudio em inglês, quanto por cento, você acha que você conseguiu entender? (+)

I: De zero a cem?

E: É

I: Ixi! Acho que pouco, acho que uns 15.

E: 15 por cento só de tudo que você ouviu?

I: Uhum.

E: Quando você fala, entender, ou quando eu falo, entender, eu não quero dizer que você entenda cada palavra,

I: Si::m

E: porque a gente não precisa entender todas as palavras daquilo que a gente tá ouvindo numa língua estrangeira.

I: Uhum

E: Mas você precisa entender a história, a mensagem. (+) Então, pensando assim, quanto você conseguiu entender?

I: Acho que uns 25 agora.

E: 25 por cento de toda a história.

I: Uhum.

E: Quando você tem dificuldade pra compreender, o que que você faz?

I: Ah, eu tento voltar atrás, tentar ver se eu conheço aquela palavra:::

E: Onde que você busca essas palavras?

I: Como assim?

E: Cê procura no dicionário, cê procura na Internet?

I: É (+) mais a Internet. Por que geralmente:: eu assisto e aí (+) tipo, pauso, vejo o que significa e depois eu volto.

E: A:::h, e cê procura no celular, hu:::mm no Google (+) vai no Google e procura a tradução?

I: Isso, aham.

E: E você só olha a tradução?

I: Sim. Geralmente, a pronúncia.

E: Aham.

((fala simultânea, inaudível))

E: Tá, faz uma avaliação pra mim da seguinte forma (+) se você viesse fazendo isso com mais frequência?

I: Ah, melhoraria bastante.

E: ((riso))

I: É um pouco difícil, mas depois, você passa um certo tempo, vai começa a acostumar um pouco

E: Exatamente. Eu vou te propor outra ideia, outra sugestão, você vai assistir esses mesmos vinte minutos, quanto você assistiu, você assistiu um episódio inteiro?

I: sim, mas uns 10 minutos sem legenda.

E: Sim. Você vai assistir esse mesmo episódio, coloca a legenda em tudo, né, por que (+) a primeira vez que você, você tá preocupada com a história, e você não acompanha, a legenda é rápida, muitas vezes você perde a legenda, né? Então, muitas vezes você não consegue ver tudo. Mas numa segunda vez, como você já assistiu a história, as cenas, acompanhou tudo, você consegue focar um pouco melhor na legenda.

I: Uhum.

E: Certo?

I: Sim.

E: Então (+), você vai assistir hoje, vinte minutos (+) com a legenda em inglês (+) de novo (+) e::: (+) amanhã (+) você tenta assistir uma terceira vez sem legenda.

I: Tá bom.

E: Tá bom? E aí (+) voc- (+) pra gente ver quanto que você consegue perceber mais de coisas que você não viu da primeira vez, mas que numa segunda vez você consegue perceber mais da língua, né?

I: Sim.

E: Do que eles falam, ah, não, é verdade, isso aqui eu já conheço, isso aqui eu já vi, desse jeito, tá bom?

I: Tá bom.

E: Pode ser?

I: Sim.

E: Então tá, obrigada.

APÊNDICE C

Entrevista 2

Iane Lemos – 06/09/2018

E: Então, você tinha assistido::

I: A série.

E: A série, né, *Grey's Anatomy*, não foi? Você assistiu um episódio, não foi?

I: Aham.

E: E agora, você fez qual atividade?

I: A da música, de ouvir sem legenda, depois com.

E: Ah?

I: Aí:::: eu ouvi a primeira vez sem (+) pra tentar ver (+)

E: Você já conhecia a música?

I: Não.

E: Não?

I: Não.

E: Hã?

I: Aí depois eu, ouvi ela umas duas vezes sem legenda pra ver se eu conseguia entender.

E: E você conseguiu alguma coisa?

I: Mais ou menos (+) consegui entender um pouco de que se tratava, depois com a legenda, ouvi muitas vezes com a legenda, e aí, tipo agora, sem a legenda, quando eu ouço já sei aquela parte do que tá falando.

E: Você conhece já a música toda?

I: Sim.

E: E se você já estivesse fazendo isso já há mais tempo, lane? (risos)

I: A:::h, acho que já ía tá sabendo tudo (+) muitas músicas.

E: É, né? Por exemplo, quando você tava ouvindo, teve alguma coisa que você não entendeu, mesmo com a legenda? (Com a legenda em inglês ou português, que cê-?)

I: Em português.

E: Hum. E com a legenda em inglês, você não tentou?

I: Ah, eu li no Vagalume (Site de letras de música online), porque tem a letra em inglês e português (+) primeiro eu acompanhei em inglês pra ver a pronúncia direitinho e depois a tradução.

E: Hum mas, com a legenda em inglês (+) cê já entendeu alguma coisa?

I: Mais ou menos, ((inaudível))

E: Aí você assistiu com a legenda em português ouviu com a legenda em português, compreendeu mais (+) depois cê voltou pra inglês?

I: Aham, sim.

E: Com a legenda em inglês?

I: Não, sem legenda.

E: Sem legenda, aí cê já conseguiu entender. Mas você conseguiu identificar as palavras em inglês?

I: Uhum.

E: Sei. É::: Você conseguiu fazer mais alguma coisa pra você compreender, porque, às vezes, mesmo a:: tendo a legenda em inglês, tem palavras que a gente não entende (+) né?

I: Não, na verdade, não.

E: O que você aprendeu, o que você conseguiu identificar, dava pra você entender a música.

I: Sim.

E: E você tinha visto a legenda em português também, né?

I: Sim.

E: Qual era a música que cê ouviu?

I: "Lie me Down" (Lay) do Sam Smith.

E: Uhm, e ela fala sobre o quê?

I: Sobre uma pessoa que já morreu e ele sentia falta dela e ela/ ele falav/ ela falava que não era pra ele chorar ((inaudível)) e tal (+) e o nome é , tipo, posso me deitar ao seu lado, quando ela morreu e tal e aprendi que *next* também pode ser 'perto'.

E:Uhum

I: Que eu achava que era só tipo, 'próximo' ou depois.

E: Sei.

I: Aí, (+) acho que a melhor parte foi ter aprendido esse novo significado da palavra que também podia ser.

E: Sei. Quando você ouviu a primeira vez, sem legenda, sem nada, qual foi sua sensação?

I: Ai acho que fiquei um pouco triste.

E: É cê tinha a impressão de que ia ser um pouco triste. Mas com relação à sua aprendizagem. Você ter ouvido a primeira vez e ter percebido talvez pouco, ou você acha que o que você pegou da primeira vez era suficiente ou você queria entender mais?

I: Ai, acho que era pouco, porque eram poucas as palavras que eu reconhecia sem a legenda

E: Uhum.

I: Aí depois, com a legenda que, tipo, eu já sabia como era, né, tipo, como era a palavra em inglês, aí quando eu ouvia, sabia qual era.

E: Uhum. E no final, ouvindo a música sem legenda e conseguindo identificar tudo que ele tava falando, qual é a sensação?

I: Ah, é bom, porque é como se já soubesse tudo que tá acontecendo, já compreendesse bem

E: Uhum. Em que você acha que ter estudad-, cê já tá aqui há dois anos?

I: Não, tem mais.

E: Tem mais, né?

I: Acho que quase quatro.

E: Quase quatro anos, né? Vocês estão no 3^a, né. Então, cêis tão há um, dois, três, quatro (+), cêis já tão há quatro anos e meio, né, esse ano?

I: Sim.

E: Isso, vão pra cinco anos, ano que vem. É (+), em que você acha que esses quase quatro anos, ou quatro anos, que cêis tão aqui, te ajudaram a aprender? (+)

I: Ai, num sei. Porque assim, antes eu não estudava muito, era só vinha, tinha aula e pronto. Aí, de um tempo pra cá, eu decidi, não, tipo, vou me esforçar mais pra aprender melhor, porque tá quase no final de curso já e eu não acho que eu saiba o tanto que eu deveria saber com tanto tempo de curso.

E: Uhum.

I: Aí, eu comecei a pensar em estudar mais em casa, tipo, na última aula que teve, os *phrasal verbs*, eu assisti o vídeo em casa de novo, já entendia melhor, e na última revisão que o professor fez, eu já sabia.

E: Ah, você assistiu aquele vídeo da:::::, da:::

I: Emma.

E: Emma, né do EngVid ((canal do YouTube com videoaulas de inglês, apresentado pelo professor em sala)), que ela explica aqueles *phrasal verbs* de novo. Ele não tem legenda, né?

I: Não.

E: E você conseguiu entender tudo?

I: Consegui.

E: Assistindo em casa?

I: Eu tinha feito as anotações no caderno, aí eu fui acompanhando.

E: Ah, aí você olhava as suas anotações, ia acompanhando o vídeo, aí você conseguia identificar o que que ela tava falando.

I: Sim, colocava umas palavras chave.

E: Interessante. (+) Você sabe que aquele:::, aquela:::, aquele canal do YouTube, ele tem vários professores, de várias origens, tem professor americano, inglês, britânico, australiano, de várias partes do mundo, que tão ali dando aula desses temas pequenininhos, *phrasal verbs*, tempos verbais, preposições, substantivos, variações de adjetivos e tudo mais, então, eles dão umas aulas curtinhas, só em inglês, às vezes é só vocabulário, por exemplo, relacionado a cabelo, cabeleireiro, corte de cabelo, penteados (+), diferentes, como ir a salão, o que você fala, que que você responde, se você é o::: cabeleireiro, como é que chama as coisa que tem dentro do salão, então tem tudo que envolve aquilo, só vocabulário, outros vem com estruturas gramaticais, então, é muito legal, ele ensina muita coisa. Então, esse vídeo, você conseguiu compreender, depois de ter assistido aqui, ter visto o (nome do professor), explicando tudo, você assistiu em casa de novo e conseguiu entender.

Por que que você antes, não estudava?

I: Ai, não sei, acho que é porque eu pensava que era só de eu vir pra aula e prestar atenção na aula, já bastava, mas, não, né?

E: Uhum. E o que que você acha que assistindo um vídeo, você pode fazer pra aproveitar mais? Porque, assim, (+) é a mesma coisa de você achar que só vir pra aula, sentar, assistir a aula, ir pra casa vai resolver. Só colocar o vídeo na nossa frente, assistir e fechar não vai resolv/

I: A:::h eu acho que fazer anotação é muito importante, porque assim, se você colocar umas palavras-chave, você puxa na memória quando você ler e aquilo que você viu, você começa a lembrar.

E: Ah, interessante. Quando tem alguma palavra que você não entende, o que você pode fazer pra, pra, pra entender a palavra ou corrigir a pronúnc-

I: E:::m sala eu geralmente não pergunto, mas eu anoto pra depois procurar, dicionário, Google.

E: Você prefere usar o dicionário e o Google do que o professor que tá ali na sua frente pra isso?

I: Sim. ((sorri))

E: ((risos)) Não é melhor resolver na hora?

I: ((risos)) Na verdade, é, mas eu fico com um pouco de vergonha. Eu sei que não devia atrapalhar, mas

E: Uhum, certo. Nesse vídeo do, por exemplo, se você voltar a assistir o vídeo do *Grey's Anatomy*, que que você acha que você pode fazer durante o vídeo, pra::: aproveitar mais desse vídeo, pra aprender mais com esse vídeo?

I: assistir com o áudio e a legenda em inglês pra poder ouvir o que eles tão falando e como se escreve corretamente porque, acho que quando a gente tá vendo, e tá escutando, você já tem uma noção maior de como aquilo funciona e tal (0.3) eu ia até assistir de novo, mas é porque tinha teste essa semana e não deu pra ver tudo de novo porque era muito tempo né de::: (+) vídeo, aí não deu, aí eu preferi ouvir a música pra não ficar sem fazer nada.

E: Uhum, tá.

[...]

I: Ah, sim, eu também converso com as minhas amigas em inglês.

E: daqui da sala?

I: Não, porque eu tô no 3A e as minhas amigas estão no 2D, aí a gente tem um grupo e, tipo, geralmente quando alguém quer falar alguma coisa pra outra, a gente manda em inglês.

E: Isso é ótimo.

[...]

APÊNDICE D

Entrevista 1

Bianca Oliveira – 06/09/2018

Entrevistador: Conta pra mim, qual foi a atividade que você conseguiu realizar daquelas que eu listei.

Bianca: Eu assisti séries e filmes legendados.

E: É? Qual filme você assistiu, ou uma série?

B: É::: *Riverdale* ((série da Netflix)) e::: Para todos os garotos que já amei.

E: Ah, você assistiu esse filme todo?

B: Aham.

E: Como que você assistiu? Com áudio em português?

B: Não, com áudio em Português, não. Com áudio em inglês e a legenda em português

E: Ah, com áudio em inglês e legenda em português, sempre assim?

B: Uhum.

E: E se você tentar fazer com áudio em inglês e a legenda em inglês? Quanto você acha que você vai entender?

B: Não sei, (+) uns 30%.

E: 30%? Cê num acha que é muito, não?

B: Não.

E: Não vale à pena tentar, não?

B: É, vou tentar.

E: Porque com a legenda em português, a gente descansa. Porque de qualquer forma você tá lendo ali em português, não tem grandes desafios, não é? Se você coloca a legenda em inglês, isso já cria uma tensão em você, porque você tem

que ler em inglês e o seu cérebro tem que trabalhar pra você compreender, entendeu? Então, muita coisa, na primeira vez que você assistir, vai ser mais pra você reconhecer aquilo que você já sabe, talvez você perca alguma coisa da história, mas como você já assistiu ()

E: No começo é meio difícil

B: Mas depois é bom porque aprende novas palavras.

E: Novas palavras, tá vendo? Que que você acha que vai conseguir aprender, além de novas palavras?

B: A ouvir bem e entender, né?

E: Uhum

B: E a escrever melhor.

E: Também, tudo isso você ganha, pronúncia, certo? Você aprende novas expressões, porque agora, como você já conhece o vídeo ()

E: Então,(+) que mais você pode fazer pra transformar esse momento, num momento de aprendizagem?

B: Pego palavras que eu não conheço, escrevo e depois pesquiso a tradução.

[...]

B: Ah, eu ouço músicas em inglês também.

E: Mas você já parou pra tornar essa, isso um momento de aprendizagem?

B: Aham

E: Como que você faz?

B: Eu leio e tento decorar a música em inglês.

E: É? Cê lê a letra da música. Que mais?

B: Depois eu vejo a tradução pra ver os pontos que eu não sei.

E: Então, você sabe o que você tá cantando, porque tem gente que só aprende a cantar, mas não sabe o que tá cantando. Você vê a tradução, você compara as duas pra ver 'ah, essa palavra é isso'.

B: Aham.

E: E você aprende a cantar as músicas?

B: Aprendo e é bom que aprendo novas palavras.

E: Uhum, e já aconteceu de você estar ouvindo o professor e você identificar alguma coisa do que ele tá falando de alguma música que cê já estudou?

B: Já.

[...]

APÊNDICE E

Entrevista 1

Hanna – 06/09/2018

E: Hanna, eu observo na sala que você tem um desempenho melhor que o dos seus colegas. Por que?

Hanna: Ah, eu gosto de estudar em casa.

E: Como que você estuda?

H: A::::h, eu tenho aplicativos no celular de inglês, e também, eu tô sempre vendo filmes em inglês.

E: É? Como é que você vê os filmes?

H: Alguns eu coloco com legenda, mas outros eu arrisco, assim, sem nada, só assistindo o filme mesmo, tentando entender o contexto da história, o que eles estão falando.

E: E você consegue?

H: Às vezes.

E: Quanto de uma série você consegue-, quanto você diria que consegue assim, num vídeo de 30 minutos, quanto você consegue compreender? 20, 30 por cento, 40, 50, 60.

H: Eu acho que uns 40 a 50%.

E: É? E você assiste com a legenda em inglês, já tentou assistir?

H: Não, nunca tentei.

E: Por que?

H: Não sei. ((risos))

E: Nunca pensou nisso?

H: Não sei.

E: Eu acho que isso vai te ajudar muito, porque quando você põe a legenda em português, o seu cérebro desliga.

H: É.

E: Porque com português cê já sabe, cê num precisa aprender nada em português.

H: É, eu também já percebi que eu fico muito focada na legenda e não presto muita atenção na fala dele.

E: Sim. Mas aí, quando você assiste com a legenda em inglês, o seu cérebro tá ativo. (...), mas me conta, vc fez qual daquelas atividades que foram sugeridas naquela folha?

H: Eu assisti um vídeo.

E: Qual vídeo?

H: Foi um vídeo de maquiagem, não lembro o nome agora, mas era sobre maquiagem.

E: Ah legal.

H: De uns 15 a 20 minutos.

E: Sei. Todo em inglês, sem legenda?

H: Todo em inglês.

E: Que que você conseguiu identificar que você já sabia?

H: Ah, tinha bastante palavras, assim que eu usava, palavras soltas, assim, eu conseguia entender, frases também que tinha uma palavra específica que eu não conhecia, mas eu conseguia entender o contexto da frase, o que tava querendo dizer, mesmo sem conhecer as palavras.

E: Aham.

H: E::: eu consegui entender bastante do vídeo.

E: Você acha que tem alguma coisa que você possa fazer, enquanto tá assistindo o vídeo, que vá te ajudar a aprender mais ainda?

H: Ah, eu acho que poderia::: fazer mais anotações, buscar conhecer o significado das palavras que eu não entendo.

E: Uhum. Isso é interessante. Buscar essas palavras que você não entende, anotar e buscar as palavras que você não entenda no dicionário.

[...]

E: Ah, vou ouvir música agora, então eu vou transformar esse momento que é só passivo, né? Vou só ouvir música e vou aprender alguma coisa. Pega a música favorita, vai, tenta escrever a letra, cê já deve pegar a letra da música, aqui, vou tentar escrever a letra da músic-

H: Ah, eu tenho um caderno em que eu costumo fazer isso, às vezes.

E: Cê escreve as letras?

H: É

E: Ah, isso é muito bom. Tá vendo como se explica a diferença de nível dos alunos?

H: Sim, eu gosto de fazer isso.

E: Se os outros fizessem, também estariam assim. Então, faz muita diferença. Isso fica muito claro na sala.

E: Você viu o vídeo sobre maquiagem, então, vai ler o blog sobre maquiagem.

H: Uhum.

E: porque a leitura também ativa outros conhecimentos, outras formas de aprender que vão junto com a compreensão auditiva e visual, elas se juntam e isso amplia seu vocabulário, suas expressões, a sua fluência, a sua pronúncia, melhora tudo.

H: Esse ano, eu já li um livro em inglês, tentei ler um livro todo em inglês e eu acho que me ajudou bastante também, foi muito legal, apesar de eu ter tido muita dificuldade, mas eu acho até que foi depois que eu li esse livro que eu fiquei com mais vontade de estudar, porque eu percebi que eu estava muito fraca, aí eu comecei a estudar mais em casa e me ajudou bastante também.

E: Aham, como que você fez pra ler o livro? Que que você fazia? Só lia ou anotava?

H: Eu lia e o que eu não entendia, procurava no dicionário, procurava a ajuda de alguém que entendia. Aí, eu ia conseguindo::: entender.

E: Entender melhor, né?

APÊNDICE F

Entrevista 2

Hanna - 09/10/2018

Entrevistadora: Oi Hanna, então, nesses dias, vc tem feito alguma atividade de estudo em casa?

Hanna: Tenho.

E: Quais?

H: Eu continuei com o aplicativo que eu tava usando que é tipo um jogo que ajuda muito no inglês e a semana passada inteira, eu tava traduzindo muita música.

E: É?

H: É. (0.5) Todo dia, na verdade, eu tô gostando bastante de traduzir música.

E: Você começou a fazer isso esse semestre?

H: Foi. (0.3) Eu já tinha feito antes, só que meio que tinha parado. E, principalmente na semana passada, eu voltei bastante a traduzir música.

E: Ah, interessante. E de que forma você acha que isso te ajuda?

H: No vocabulário, por que me ajuda a aprender várias músicas, ou várias palavras (+) e::: (+) até na pronúncia também (+) ficar ouvindo eles cantando.

E: E cantar junto, né?

H: ((Acena afirmativamente))

E: Quando você está assistindo um filme, você consegue relacionar o vocabulário do filme ou vídeo que você está assistindo, com o que você viu em música, ou na sala?

H: Às vezes, às vezes.

E: Mas você identifica “Essa palavra eu já vi, essa música (+) alguma coisa assim (+) é muito recorrente, né? Me explica como foi essa avaliação que o professor fez com vocês hoje?

H: Ah, eu fiquei nervosa.

E: Ficou?

H: Fiquei. E achei que fosse mais tranquilo, por que ele pegou um conteúdo, meio que do começo, que eu já num lembrava mais, mas eu consegui responder.

E: Como é que foi a prova? O que você tinha que fazer?

H: Eu tinha que falar sobre *phrasal verbs*, que eu não (+) foi um conteúdo, assim, que eu consegui pegar menos. Aí, eu me embaralhei. E, fala:::r, uns *idioms*, aí, eu consegui, e ele fez uma pergunta sobre os meus pais, e só.

E: Só isso. A prova, ele falou inglês o tempo todo, você conseguiu responder em inglês?

H: Uhum.

E: Quando, tem alguma palavra, que você tá, numa entrevista, como a que ele fez, que você não entende, ou quando você quer falar uma palavra que some, como é que você faz para compensar:

H: Eu perguntei pra ele como falava.

E: Você pergunta em Português pra ele traduzir.

H: Era::, ‘armadilha’ que eu não conseguia lembrar como falava.

E: E::, você já teve a oportunidade de usar a língua com outra pessoa?

H: Já.

E: Como é que foi?

H: Na verdade, acho duas vezes. Uma com um amigo de um professor meu que veio da Índia. E foi muito estranho, por que, como ele é indiano, ele tem um sotaque meio diferente e eu (+) atrapalha muito, assim, na hora de entender, mas foi até legal, assim, e:: com um amigo da minha mãe que mora nos Estados Unidos, que quando ele veio pra cá, eu falei só o básico mesmo, não consegui me aprofundar.

E: O mais recente é essa da Índia?

H: Sim.

E: E você já se pegou usando alguma outra estratégia pra se comunicar, que não a palavra ou expressão em inglês quando ela some? Tipo fazendo gesto ou apontar alguma coisa/

H: Já. Ficar tipo fazendo algum gesto (+) agora mesmo tive que usar, por que eu não tava conseguindo falar e tive que ficar gesticulando.

E: Ééé, se você pudesse dar uma sugestão para quem tá começando a estudar, sobre o que fazer para aprender melhor, que sugestões você daria?

H: Acho que traduzir música ajuda bastante. No começo, acho que poderia ir olhando em relação às traduções e a letra original, depois, traduzir sozinho, e depois comparar com a tradução de algum site, isso ajuda bastante ver vídeos em inglês, é, temas aleatórios, acho que é bom ver vídeos desses aleatórios por que tem palavras que as pessoas usam no dia-a-dia, né, que as pessoas vão falando, sem ser um vídeo muito formal, e ver filme em inglês, ir praticando, até sozinho.

E: Você, com seu tempo de estudo aqui na escola, você teve algum professor que passava ou que focava mais em gramática, que trazia exercícios de gramática, e que ensinava com mais intensidade os tempos gramaticais, o uso das classes gramaticais, verbos, pronomes, sujeito?

H: ((Acena com a cabeça negativamente))

E: Nunca teve? Você sente falta disso?

H: Sim.

E: Sim?

H: Às vezes, sim, na verdade teve, no começo teve um professor que explicou pra gente um pouco de *he*, *she*, *it*, mas foi só isso.

E: Se você pudesse comparar, ... você acha que teria sido mais efetivo se tivesse tido mais aula com foco em gramática do que em comunicação como você teve?

H: Teria, acho que sim. Principalmente, acho que no começo, acho que ajudaria mais até na compreensão das frases quando a gente lia as frases.

E: Hoje, se você ler um texto, você consegue identificar quais são os tempos verbais na frase?

H: Não, acho que, só no passado, é, e no presente.

E: E você acha que isso faz falta quando você lê, você acha que você precisa identificar isso?

H: Não, nem tanto, assim, por que no geral, assim, eu consigo entender.

E: Uhum. [...] mas por algum motivo, alguns têm mais facilidade que os outros para aprender línguas. Você consegue imaginar ou ter uma ideia, o que você sugere que seja essa diferença?

H: Acho que interesse, quando você tá interessado, você desperta uma certa ansiedade para aprender eee não sei, acho que vai mais de pessoa.

E: Principalmente a motivação, né?

H: Sim, eu acho que isso é o principal, por mais que você tenha uma facilidade, às vezes, você não gosta, aí não presta muita atenção (+) mas se você quer, se você gosta.

E: Tá bom. Muito obrigada!

APÊNDICE G

Entrevista 1

Gustavo Borges – 18/09/2018

Entrevistador: Quanto tempo tem que cê tá estudando inglês?

Gustavo: Há 3 anos.

E: Há 3 anos aqui no CIL.

G: É, cheguei desde o sexto ano.

E: Sexto ano, que cê começou?

G: Uhum

E: Cê lembra dos seus primeiros dias de aula? Como é que você se sentia?

G: Era melhor, eu acho. Me sentia mais (+) mais (+) mais feliz, assim, eu era mais entusiasmado.

E: É? Cê perdeu o entusiasmo com o aprendizado?

G: Sim.

E: Por que que cê acha que cê perdeu?

G: Ah, sei lá, foi chegando, passando os anos, se acostumando com algo diferente, com o mesmo, sei lá, como se fosse o mesmo aprendizado, eles tratavam a gente mais como se fosse da escola classe. Por que a gente tinha acabado de fazer a transição da escola classe para o ensino fundamental.

E: Sei. E você acha que agora num é::: como é que é na sala agora? Você conseguiu::: compreender tudo?

G: Tudo por completo, às vezes, é difícil, tem umas coisas que o professor fala, que é difícil, às vezes. Mas tem certas coisas que eu consigo compreender, às vezes tento responder, às vezes, não.

E: Quanto por cento da aula você consegue compreender mais ou menos, quanto você avalia isso?

G: Ah, entre::: sessenta e setenta por cento.

E: É? Então, a parte de compreensão pra você até que não é difícil?

G: É, a compreensão tá mais tranquilo.

E: Mas e pra se expressar?

G; Ish:::, aí vai de quarenta pra trinta por cento.

E: De quarenta a trinta por cento. Você, no início, de quando você começou, você tinha hábito de estudar em casa, ou nunca teve e agora tem? Como é que é isso?

G: Eles não pediam tanto de gente pra estudar em casa, mas uma coisa que eu gostava era ver traduções assim, de certas palavras que eu achava interessante...

E: Uhum::

G: No dicionário, assim, na Internet, às vezes,

E: É? E você ainda faz alguma coisa?

G: Basicamente, eu ainda faço isso, continuo fazendo isso, coisas que eu tenho dúvida, às vezes, nas redes sociais, alguém posta algo em inglês, eu tento entender, assim.

E: Uhum, tá, nesses dias, você falou pra mim que você assistiu um vídeo em inglês, qual vídeo você assistiu?

G: É um vídeo só de (+) um (+) de u (+) ele é o Youtuber mais famoso do mundo, mas ele costuma falar inglês. Aí, eu fui ouvindo, né, algumas coisas.

E: Sem legenda?

G: Ah, primeiro, eu vi sem legenda, um pouco, uma parte, e depois eu coloquei legenda, por que eu não tava/

E: Legenda em Português? Por que você não tava entendendo.

G: É.

E: Hum, aí você só assistiu uma vez?

G: Uhum

E: Hum, e::: se você tentar assistir esse mesmo vídeo. Agora, cê consegue assistir ele todo, sem legenda?

G: Consigo, por que eu já sei, um pouco o que ele vai dizer.

E: Uhum, quando você assiste o filme, com a legenda em Português, você cons/ você ainda assim, fica ligado no inglês, nas palavras que você já conhece, isso chama sua atenção, "Ah, já conheço isso, isso eu já ouvi".

G: Sim, sim, uma vez eu corrijo, eu vejo a tradução tá um pouco errada...

E: Cê consegue perceber/

G: Pra própria fala.

E: Ah, interessante... sei é:::, você pensa na função de estudar inglês pra o seu futuro?

G: Sim.

E: Sim? Você acha que tem alguma importância?

G: Tem e muita.

E: Pra que?

G: Pra se comunicar e é mais aprendizado sempre.

E: Sei. E você:::, quanto por cento você acha que isso depende do professor?

G: Vish::: Só quarenta e cinco por cento, que o resto é do aluno.

E: Sessenta por cento é responsabilidade sua, ((risos)) e quanto disso você tá fazendo?

G: Vish:::. Quarenta, não trinta por cento.

E: trinta, dos sessenta por cento que é sua responsabilidade você faz cinquenta por cento. ((risos))

G: Tô sendo sincero. ((meio envergonhado))

E: Pois é, não, mas isso não é ser sincero comigo, tem que ser sincero com você.

G: É.

E: É você mesmo que tem que fazer essa avaliação, de que tem muito pra frente. O que eu falei muito com as meninas na semana passada, assim, é::: por nós, [...]

E: Então, conseguiu entender?

G: Algumas coisas, sim. Ele falou muito sobre as características de cada um.

E: Uhum

G: Dessas... como posso dizer...?

E: São componentes, né da nossa alimentação.

G: E ele falou que... o que eu entendi mais foi o cálcio, que ele pode ajudar com ansiedade, depressão, e::: dormir mal, assim.

E: Uhum, você acha que:::, se você pegar, essa é só uma parte de um blog que fala sobre alimentação, né, e você leu isso aqui. Você poderia dizer que “Ah, não dou conta de ler”?

G: Não, dou conta de ler, mas de entender algumas coisas:::

E: O que, por exemplo, que te impede assim, “ah, não, isso aqui eu não consigo mesmo” ou “eu não vou entender o texto”?

G: Alguns vocabulários.

E: Uma palavra ou outra, mas isso compromete a sua compreensão do texto?

G: Não

E: Não. Entendeu? Então, você já tem um nível de compreensão da língua altíssimo. Você vem há 3 anos estudando inglês. Esse texto, é um texto autêntico, não é um texto que eu escrevi, é um texto que tá num blog, escrito por uma pessoa que fala a língua, então, assim, não é uma coisa elaborada por brasileiro, é autêntico, é um texto autêntico que você consegue compreender. Tem palavras que você não entende? Tem. Não tem no Português?

G: Tem.

E: Português é sua língua, cê sabe cem por cento? Não.

[...]

APÊNDICE H

Entrevista 2

Gustavo Borges – 25/09/2018

Entrevistadora: Oi, Gustavo, tudo bem? Vamos começar? Me diz, onde a língua inglesa te chama atenção?

Gustavo: Ish:: Depende do caso. Por que tem ó (+) eu gosto muito de vídeo game, essas coisas, isso me chama atenção, pra saber que que eles tão falando, que que eles querem que faça. Então, às vezes é mais difícil de traduzir, mas, às vezes é mais tranquilo.

E: mas esse processo de compreender, ele sempre passa pela tradução?

G: Depende. Vai muito do sentido, mas se você souber, se você tiver um vocabulário mais avançado, assim, aí, possivelmente cê vai entender mais palavras.

E: Uhum::.

G: Então, mas a compreensão é diferente porque tem, pode ter o significado de uma palavra, mas ela não liga, tipo *watch*, *watch* é assistir, né, o verbo, mas o substantivo é relógio de pulso, aí depende muito do contexto.

E: Certo. Quando você vê, na roupa, aí você tem tempo para traduzir, mas se você tiver jogando vídeo game com uma pessoa que tá falando inglês com você, você traduz tudo que ela fala?

G: Não.

E: Não. Como é que você compreende o que ela fala se você não traduz?

G: Se ela fala coisas mais fáceis, assim, coisas mais fáceis de traduzir, aí você vê as palavras chaves que você mais entende, assim, e você liga, aí você entende.

E: O próprio jogo já te dá um contexto, que você faz ideia do que ela tá te dizendo.

G: Uhum.

E: E:::, mas isso te atrapalha? O fato de você não compreender uma coisa exatamente, ou, (+) te atrapalha no jogo?

G: Às vezes sim.

E: Às vezes, sim? É, porque você não tá entendendo o que ele tá te mandando fazer ali.

G: Uhum.

E: Além de vídeo game, qual outra área você acha que pode te interessar, em termos de língua estrangeira?

E: Cê tá em que ano?

G: Nono.

E: Nono ano. Tá indo pro ensino médio. Já começa a pensar em vestibular. (+) Cê já tem alguma ideia de que cê quer fazer na faculdade, na universidade?

G: Eu já prestei um concurso da EPCAR, né Escola Preparatória de Cadetes do Ar, que:::, ele:::, se você conseguir a vaga lá, você faz seu ensino médio lá.

E: Sei.

G: Depois de você fazer seu ensino médio, você vai poder entrar na academia da força aérea, aí você pode se formar em (+) ou intendência, ou infantaria, ou em ciências aeronáuticas.

E: E essa EPCAR é em Brasília?

G: Não, é em Minas Gerais.

E: E cê prestou o concurso? E nessa área, você acha que vai precisar da língua inglesa?

G: Uhum ((risos))

E: Muito, né? E aí, que que você pode fazer pra adiantar o seu lado, por que você já saber a língua inglesa, já conseguir alguma prática na língua inglesa e já chegar lá com isso pronto vai te facilitar a vida, do que você chegar lá e ter que voltar pra estudar inglês, né? Então, o que que cê acha que pode fazer?

G: Se dedicar mais e o que eu sentir que é mais fácil de começar, assim, aí é mais tranquilo de começar ... supondo que ... o exemplo do vídeo game, eu acho mais fácil por que ele te guia um pouco pra você ligar as palavras.

E: Você já leu alguma coisa sobre programação de computador, de elaboração de jogos, assim?

G: Em inglês?

E: Em português, cê já leu?

G: Ler não, mas eu já assisti alguns vídeos.

E: E em inglês? Cê tentaria? Por que é na área de tecnologia, que tá dentro da sua área?

G: Mas aí é complicado, quando cê mistura (+) não, na verdade/

E: A língua franca da tecnologia é a língua inglesa.

G: Eu sei, é inglesa, mas é ainda um pouquinho complicado o vocabulário que eles utilizam.

E: Uhum.

G: Por que tem certas coisas, (+) mas a maioria das palavras em português sobre informática, tecnologia já são de origem no inglês.

E: É mesmo.

[...]

APÊNDICE I

Leonardo

Data: 18/09/2018

Entrevistador: E aí, Leonardo, cê tá aqui desde quando?

Leonardo: Desde o sexto ano (inaudível)

E: Sexto ano. Como é que você avalia nos seus: você lembra dos seus primeiros dias, das suas primeiras aulas, de quando você chegou? Que que você achava?

L: Eu achava que ia se::r, que a gente ia ficar só lendo, lendo, lendo, só que aí a gente fez várias coisas sabe? A gente estudou, viu vídeo, essas coisas.

E: E você achou legal, ou não?

L: Achei, de início eu achei. Só que também depende do professor, tipo, tem esses que não faz nada, fica sentado lá e põe alguma coisa pra gente copiar e os que falam alguma coisa, faz dinâmica, essas coisas.

E: Que que você gosta mais?

L: Acho que aprender outra língua assim mesmo.

E: É? Mas você prefere da aula mais assim, que você fica quieto lá, faz seu exercício, ou você gosta dessa aula mais ativa em que você tem que trabalhar?

L: Mais ativa. E tem que fazer mais coisas, por que essa aula agora assim, eu também não tô muito afim, não.

E: Você não gosta?

L: Não, por que tem vez que é não tem nada a ver com o tema, mas eles passam. Mas eu não sei como é que é, e não posso opinar.

E: Mas você gosta de estudar inglês?

L: Gosto.

E: Você acha importante isso?

L: Acho.

E: Você tem, já teve oportunidade ou já te serviu pra alguma coisa o que você estudou aqui?

L: Filme.

E: Pra ver filme. E cê já assistiu filme sem legenda?

L: Isso.

E: Ou com legenda em inglês?

L: Não, sem legenda.

E: Sem legenda?

L: É. Também até pra estudar eu já tentei assistir filme sem legenda, só que (inaudível)

E: Com áudio em inglês?

L: É.

E: Sem legenda nenhuma?

L: É.

E: E você consegue entender?

L: Mais ou menos. Tem algumas coisas que sei lá, deve ser porque eles falam muito rápido.

E: Aí você não consegue.

L: É.

E: Mas é::: é algo que compromete a sua compreensão do filme?

L: Não.

E: Não.

L: Tem vez que eu assisto um filme em português, depois eu assisto ele com áudio original, em inglês.

E: Qual você prefere?

L: Como assim, com qual áudio?

E: Você prefere com áudio em português ou com áudio em inglês?

L: Dublado, português.

E: Você prefere dublado. ((risos))

L: Português. ((meio tímido))

E: Sei. E por que você acha que você prefere, por que todo mundo que conhece inglês odeia o filme dublado?

L: Acho que é porque fica mais fácil de entender o filme.

E: É mais fácil de entender (+) É mais confortável, né?

L: É.

E: Do que assistir em inglês. E::, mas, e você já (+) não sei se eu entendi, você já assistiu com a:::, em português e depois cê assistiu com áudio em inglês.

L: É.

E: Mas cê punha legenda?

L: Ham?

E: Você coloca legenda em português?

L: ((Gesto negativo com a cabeça))

E: Sem legenda?

L: É, sem legenda.

E: E é muito difícil de entender mesmo tendo assistido?

L: Não, tem ó, tem algumas coisas que são difíceis, tem uma conversa que você não entende, mas você lembra dela porque você viu o filme em português antes.

E: Então, isso dá pra você entender, né? E quando você tá assistindo só em inglês, você consegue identificar aquilo que você já conhece?

L: Acho que sim.

E: Aparece assim, ah aquela palavra, aquela expressão, aquele verbo ali eu já conheço e tudo mais. Você consegue identificar?

L: É, tipo esses verbos auxiliares, essas coisas assim, consigo já identificar mais.

E: E::, cê estuda?

L: Mais ou menos.

E: Pode ser sincero ((risos)) com você, cê tá sendo sincero com você.

L: É, mais ou menos.

E: Mais ou menos, né?

L: É, só quando a mãe manda.

E: A::hn.

L: Se não, não estudo, não.

E: Se não, você não estuda. Inglês, tô falando de inglês.

L: Não, não estudo, não.

E: Não, né?

L: Nem na escola, eu não estudo direito.

E: Pois é, (+) e::, se você fizesse alguma coisa além de vir pra aula, você acha que isso melhoraria, a sua aprendizagem seria melhor, se teria aprendido mais?

L: Como assim, além de vir pra aula?

E: Em casa, tipo, assistir mais filmes, e::: quando a gente/ eu falo assim, a gente pensa estudar, dá a ideia de que é sentar, pegar uma gramática, né? Fazer exercícios, e não é isso, porque isso é pras outras disciplinas, história, geografia, matemática, se tem que sentar e fazer exercícios e ler aquela coisa toda, pra estudar inglês, é você ter contato com a língua. Então, cê tá assistindo um filme, cê tá estudando inglês, né? Você tá ouvindo música em inglês, você tá aprendendo inglês, você tá lendo um texto você tá aprendendo inglês, né? Mas, tem o jeito de assistir o filme, que tem que ser diferente, né? Por que às vezes, a gente assiste o filme, mas não aprende nada, mas você pode assistir aquele mesmo filme e transformar aquilo num momento de aprendizagem, entendeu? Então, assistiu, pega uma série, um episódio que você já viu/

L: Não gosto de série.

E: Não? Que que você assiste?

L: Eu, desenho animado é muito legal.

E: Desenho animado. Pega um desenho animado que você já assistiu, que você já conhece a história, e muda o áudio dele pra inglês e põe a legenda em inglês.

L: Legenda em inglês?

E: A legenda em inglês. Por que? Muitas vezes, aquilo que a gente tá ouvindo, a gente passa muito rápido e você não consegue ouvir, mas com a legenda em baixo, você identifica: “Nossa, ele falou foi isso!” Porque é uma comunicação autêntica do dia-a-dia. Então, não tem ali grandes coisas que você não vá entender, mas a compreensão auditiva é diferente, se você tiver ali o apoio da palavra, né? Que você vai ouvindo e lendo, aquilo te ajuda a entender, aí, numa terceira vez, você pode assistir sem legenda que você vai identificar muito mais, eu quero que você faça isso como teste, 10 minutos, 5 minutos, pega um filme que você já assistiu, um filme, um desenho, alguma coisa assim que você assista na TV e assista 5 minutos do filme com a legenda em inglês.

L: E com áudio em inglês também.

E: E com áudio em inglês. Depois, você vai assistir esses mesmos 5 minutos sem legenda.

L: Só com inglês.

E: Só ouvindo em inglês. E aí, você vai me dizer, quanto daquilo você conseguiu entender, quanto..., primeiro, quanto você lembrou “Nossa, aquilo ali, embora eu não tenha ouvido, lendo, agora eu sei o que ele falou”. Você vai ver que muita coisa você já conhece daquilo ali (+) né? (+) e fica preso lá, “Não, não vou pôr em inglês por que vai ser difícil.” No começo, é muito difícil, mas até seu ouvido se acostumar, fica uma coisa mais tranquila e você vai aprender, entendeu? Você vai aprender com isso. Isso vai te ajudar, porque eu vejo que, às vezes, vocês estão aqui, vocês começaram há muitos anos, há uns três anos atrás, e vocês eram mais motivados. E agora vocês ficam brincando a aula inteira ((risos)).

E: Ah, quanto você acha que a sua aprendizagem de língua depende do professor?

L: Em porcentagem?

E: É.

L: Hum:: 70, não, 70, não, tá errado, 30%.

E: 30%? E setenta por cento depende de quem?

L: De mim.

E: Então, então não importa quem é que está lá na frente.

L: Dependendo do que ele passa, vai ser o que eu tenho que estudar. E pra mim, não tem nada a ver o que ele passa.

E: O professor nem pede isso.

L: Não, eu vou ter que estudar o que ele passa lá. Entendeu? Só que aí, pra mim, não tá certo o que ele passa lá.

E: É?

L: Parece que tá fora do tema.

E: Mas o que que acontece, (+) vocês é, (+) tá bom o tema da alimentação, né? Que vocês estão estudando agora.

L: É gastronomia.

E: Gastronomia. Vocês ficam muito dependentes do professor. Quantos professores você já teve na sua vida que não foram lá essas coisas?

L: Como assim, "lá essas coisas"?

E: Você sempre gostou de todos os professores que você teve? Foram todos maravilhosos?

L: Teve uns que passavam a matéria direitinho, só que eu não gostava, dos que era meio rabugento assim.

E: Pois é. E isso, até você terminar sua faculdade vai ser sempre assim, você vai encontrar professores excelentes e professores que você não vai conseguir, mas e aí, você vai abandonar a faculdade? Não, você vai enfrentar o professor, e vai aprender sozinho, e vai estudar sozinho e vai se virar. Vamos fazer um teste. Lê pra mim até esse parágrafo aqui. Você olha assim, você acha que vai dar conta?

L: Provavelmente. Tem umas palavras aqui que eu não sei.

E: E aí, muito difícil?

L: Não.

E: Não. Você conseguiu entender quanto por cento mais ou menos?

L: Nada. Eu só li. Não prestei atenção.

E: Mas você não entendeu o texto?

L: O texto eu entendi mais ou menos, mas eu não prestei atenção no texto, eu só li.

E: Tem que prestar atenção. ((risos)) Se não, é a mesma coisa de não ler. O que você precisaria para entender melhor esse texto?

L: Acho que aprender essas palavras que eu não entendi direito.

E: Se tiver uma tarefa que você tenha que ler um texto assim, o que você precisa ter em casa pra compreender o texto?

L: Internet.

E: Internet. Você tem?

L: Dicionário. Internet, tenho. Dicionário, não.

E: Mas você tem Internet, então você pode procurar na Internet. Você não precisa ter dicionário físico, você tem dicionário digital.

L: Google tradutor.

E: Google tradutor, mas do que você leu aqui, você acha que consegue entender?

L: Sim.

[...]

APÊNDICE J

Entrevista 2

Leonardo - 25/09/2018

Entrevistador: Oi, Leonardo e aí? Você conseguiu fazer, assistir um filme?

Leonardo: Assisti.

E: Você assistiu todo em inglês, sem legenda?

L: É, eu comecei a assistir em português, mas antes da metade eu já mudei pra inglês.

E: Foi um filme que você já tinha visto antes? Já conhecia a história? E como é que foi?

L: Ah, não sei por que, tem palavras que você escuta e como você já viu o filme em português, e você sabe o que que é, e você vai aprendendo o significado de outras palavras também, e expressões.

E: Você, antes de fazer isso, você acha que seria difícil, que você não conseguiria entender muita coisa?

L: Achava que ia ser muito difícil, muito difícil.

E: Você achava que ia ser. E foi tão difícil quanto você esperava?

L: É que a maioria das palavras eu já conheço, eu já aprendi aqui.

E: Você já aprendeu muita coisa. Lembra do texto que eu te mostrei e você pensou assim, 'ah, não vou entender nada'. Mas aí, depois você (+) tudo isso vai ligando. O que que acontece com o vocabulário e com tudo que você já aprendeu? Tá tudo meio que dormindo aí na sua cabeça. E aí, quando você assiste um filme, ou lê um texto, ou alguma coisa, tudo isso começa a borbulhar a reavivar na sua memória, né, por que (+) como a gente falou naquela vez, são quatro anos aqui, então (+) em algum lugar isso tá guardado, só que se ele ficar muito tempo guardado, ele não vai mais reavivar depois, por que ele morre. Entendeu? Então, você precisa fazer isso, tentar fazer isso mais vezes, logo, logo, você vai ver que assistir filme todo em inglês, vai ser muito mais prazeroso

e muito mais tranquilo do que foi essa primeira vez que você faz isso na vida, né? [...]

APÊNDICE K

Entrevista 1

Olavo - 18/09/2018

E: Olavo! ((ele entra sorrindo)) Você gosta de estudar inglês?

O: Gosto.

E: Gosta? Você tá aqui há quantos anos?

O: Uns 3 ou quatro.

E: 3 anos já, né? Você veio pra cá pequenininho, sexto ano, então.

O: Sim.

E: Como é que era no começo, você lembra dos seus primeiros...

O: Não muito.

E: Não lembra, não, das suas primeiras aulas aqui? Tem alguma aula que você lembra que você acha que foi muito legal?

O: Hum::: Tem a aula do professor Tadeu.

E: Do Tadeu? Por que que era legal?

O: Não sei, ele::: brincava com a gente.

E: Ele era brincalhão? Você lembra de alguma coisa que você aprendeu com ele que foi legal?

O: Lembro. A época do mosquito da dengue.

E: ((risos)) A campanha da dengue, né? Você estava aqui no sexto ano, né?

O: É.

E: E hoje, o que que você faz sobre sua aprendizagem? Você estuda?

O: Não muito

E: Não muito, né? E, na sala de aula? Você compreende o que o professor fala?

O: Um pouco.

E: O que que você faz pra aprender mais ou pra aprender na sala de aula?

O: Na sala de aula, é só prestar atenção nele mesmo.

E: Só prestar atenção no professor.

O: Pegar umas palavras chaves que ele fala e tentar descobrir a frase que ele falou.

E: É? E você consegue, normalmente?

O: Normalmente, consigo.

E: Você compreende o que ele fala, então. Quanto da aula você compreende?

O: Hum:: uns 50%.

E: 50%? E o resto que você não compreende?

O: ((risos))

E: Por que você acha que não compreende?

O: Não sei, é::, umas palavras mais difíceis que eu nunca vi.

E: É? (4) É:: você já teve a oportunidade de usar o inglês que você aprendeu pra alguma coisa?

O: Já.

E: Em que?

O: Em jogo, essas coisas.

E: Jogo, vídeo game?

O: Uhum::.

E: Você joga, então? Você já jogou com gente que fala inglês?

O: Já.

E: E vocês conseguiram jogar? Você conseguiu falar alguma coisa?

O: É, um pouco.

E: É um pouquinho difícil ainda, né? Mas você dá conta. Não é uma coisa que limite, “Ah não vou conseguir jogar, por que eu não consigo falar”.

O: Não, eu sempre consigo.

E: Ah, qual é outra coisa que você gosta que tem inglês?

O: Deixa eu ver:::r Hum:::, não muito, é música.

E: Música. Qual é a sua banda, ou músico que você gosta?

O: Mais aqueles raps dos Estados Unidos.

E: Você gosta daqueles raps americanos. Alguma vez você já pegou a letra de rap pra ler e pegou a tradução pra ver o que que diz, alguma coisa assim?

O: Acho que já, de alguma música, mas acho que bem há um tempo atrás. Ultimamente, não muito.

E: Ah, e quanto por cento você acha que a sua aprendizagem depende de você ou do professor?

O: Ah, de mim ou do professor, uns 80, 90%.

E: Do professor?

O: Não, de mim.

E: De você. Então, do professor vai de 10 a 20%. Quanto disso você tem feito, William?

O: Uns 50%. ((risos))

E: Quando você fala (+), quando eu falo em estudar inglês, o que que você pensa?

O: Tentar ler alguma coisa, traduzir.

E: Tentar ler, traduzir, pegar um dicionário, gramática, né?

O: ((concorda com a cabeça))

E: E estudar inglês, (+) bom, isso também é estudar inglês, mas pode ser muito melhor, muito mais prazeroso do que isso ((conversei sobre a importância do estudo e como estudar inglês)).

E: Vamos fazer um teste. Eu vou te dar esse texto e eu quero que você leia os três primeiros parágrafos pra entender, não é só ler, é ler e ver quanto você consegue entender desse texto.

O: Ler em voz alta?

E: Não, pode ler só pra vc.

(1.32)

O: Pronto.

E: Então, conseguiu entender o texto?

O: Algumas coisas.

E: Do que você não entendeu, você acha que isso compromete a sua compreensão do texto como um todo?

O: Não muito.

E: Não. Eu tenho absoluta certeza que se você pegar essa página da Internet, que é só sobre alimentação, você vai ler e você vai perder pouquíssima coisa. O essencial do texto, vocês todos conseguem entender. Mas aí a gente fica no “I like bananas” e a gente não se dá a oportunidade de testar o quanto a gente já sabe da língua. Expliquei algumas estratégias para ele.

[...]

APÊNDICE L

Entrevista 2

Olavo - 25/09/2018

E: Td bom, Olavo?

O: Tudo.

E: Cê conseguiu assistir um filme?

O: Não, uns vídeos só.

E: Uns vídeos do YouTube? Quais?

O: Num lembro direito, não ((risos)) mas teve de jogo, pelo menos.

E: Sobre jogos?

O: É.

E: Mas cê assistiu com legenda em inglês, com legenda em português?

O: Com legenda em português.

E: E com a legenda em inglês ou sem legenda em/ cê não assistiu nem um pedaço?

O: Só com a legenda em inglês, um pouco.

E: Ah, cê assistiu com a legenda em inglês, um pedaço. E aí, como é que foi essa parte?

O: Ah no começo é difícil, né, mas depois vai melhorando.

E: É? E você faria mais vezes isso por sua conta?

O: Talvez ((sem muita firmeza e com sorrisinho no rosto de quem não faria))

[...]

APÊNDICE M

Entrevista 1

Denise Sousa - 09/10/2018

Entrevistador: Bom, quantos anos você tem?

Denise: 15 anos.

E: Você já tá aqui há?

D: 4 anos e meio.

E: 4 anos e meio. Cê lembra dos seus primeiros dias de aula?

D: Lembro.

E: Como foram?

D: Foi muito legal! Porque eu tive mais contato com a língua que já era uma coisa que eu amava muito. Porque eu estudava em casa antes de estudar aqui. Aí eu fui aprendendo coisas novas, a professora foi me ajudando, ela disse que mais pra frente eu ia conseguir falar muito bem por que eu já tinha uma pronúncia muito boa das palavras e foi, foi muito bom.

E: Antes de você vir pra cá, você estudava como?

D: Pelo computador.

E: Como você fazia?

D: E::u, entrava em jogos, em inglês, aí, eu ficava (+) aqueles joguinhos do tipo pegue essas palavras em português e passe para o inglês, o objeto, esses tipos de jogos.

E: Então, mas antes você aprendeu basicamente vocabulário, então?

D: Foi. Vocabulário.

E: Então, quando você chegou aqui você já tinha um vocabulário muito bom de inglês.

D: Uhum.

E: Nas suas primeiras aulas, o professor falava mais português ou inglês?

D: Falava mais ou menos, sempre que podia ela falava inglês.

E: E como era seu interesse? Aumentou depois que você veio pra cá?

D: Aumentou muito. Ela fez até eu criar uma certa paixão por países que falam inglês. Aí, eu comecei a ter muita vontade de estudar inglês no Canadá.

E: Uhum. E você continua com essa vontade?

D: Continuo.

E: Por que no Canadá?

D: Por que ela me mostrou várias fotos e lá é muito lindo. E a pronúncia também é diferente do Americano e eu queria aprender o de lá também.

E: Uhum. Eu observei, (+) cê lembra um primeiro questionário, acho que foi o segundo questionário que a gente fez, um de estratégias que era umas 3 páginas.

D: Uhum.

E: Você foi a que mais usa estratégias ali. ((risos)) Eu fiquei assim, “Nossa, mas ela já faz tudo isso aqui!”. É:::, em que você acha que isso te ajuda? E como você percebeu? Você já tinha pensado antes que aquilo eram estratégias, ou vendo aquilo ali escrito, falou: “Nossa, isso é uma estratégia! Eu faço isso e nunca me dei conta de que isso era uma estratégia?”

D: Eu nunca me dei conta de que eram estratégias. Sempre procurei ser o mais simples pra entender melhor. E é muito automático. Eu olho a palavra assim e aí já vem na minha cabeça, tipo, “Olha isso parece com isso e significa isso.”

E: Uhum.

D: Aí é muito natural. Nunca tinha me dado conta de que eram estratégias e que eu usava tantas, até fazer aquele questionário.

E: Sei. Além de estudar com jogos, hoje em dia, o que você faz pra (+) fora do que você faz em sala de aula, cê faz alguma coisa em casa ainda pra estudar, o que?

D: Eu escuto músicas e vejo a letra delas em inglês, eu também leio alguns textos, e também assisto séries.

E: Cê põe áudio e legendas em inglês? Como é que você assiste?

D: Algumas. Tem alguns desenhos, tipo Simpsons, que eu assisti o episódio em português e aí depois eu coloco ele com áudio em inglês e legenda em inglês que é pra eu acompanhar.

E: E:: você ainda faz isso? Com legenda e áudio em inglês? Cê já experimentou fazer sem legenda?

D: Uma vez.

E: E como foi?

D: Eu achei muito incrível, porque eu achei que eu não fosse entender tanta coisa, mas eu ia ouvindo e eu consegui entender bastante. Na verdade, a maioria das coisas que eles falaram. Só algumas expressões que eu ainda não conhecia, mas depois eu pesquisei e entendi.

E: Certo. Quando você assiste filme com legenda, você só presta atenção, pra você fazer a relação do que você tá ouvindo com o que você tá lendo, ou você faz anotações, tem alguma coisa extra que cê faça?

D: É::, algumas vezes, quando eu escuto uma pronúncia diferente, que eu acho que é diferente do que eles ensinam aqui, aí eu pego e vou ver se é a mesma palavra ou se só a pronúncia/

E: Como é esse vou ver, como é que você vê? Você repete o vídeo, você vai pro Google, que que você faz?

D: Eu repito pra ver se eu tô escutando certo, aí depois eu coloco no Google o que eu ouvi, aí eu vejo se é a mesma palavra que eu ouvi aqui.

E: Você lembra de alguma palavra especificamente que você tenha tido essa dúvida e conferido no Google?

D: Não.

E: Você fez a prova com o professor na aula passada, ou na anterior?

D: Não na anterior.

E: Como é que foi?

D: Ah, pra mim foi tranquilo, eu gostei bastante, até porque fazia muito tempo que eu não fazia prova oral aqui, era mais só escrita e auto avaliação. Aí eu gostei porque ele ia falando e eu não entendia e eu pedia pra ele repetir aí

depois eu ia entendendo e ia respondendo, por que eu gosto bastante de conversar.

E: O que você teve que fazer exatamente?

D: Eu tive que falar se uma pessoa poderia ter uma vida saudável, só comendo massas e o que ela poderia fazer pra poder se tornar mais saudável.

E: Você lembra do texto que eu dei sobre alimentação? Eu ainda não tive tempo de conferir e ver como é que vocês fizeram. Você foi a primeira a entregar. Você lembra do texto, assim, você teve alguma dificuldade pra ler o texto?

D: ((Sinaliza que não))

E: Não? O vocabulário tava tranquilo pra você?

D: Tava. Tinha algumas palavras só que eram diferentes, mas pelo contexto da frase eu conseguia entender.

E: Você disse que lê alguns textos. Que tipo de textos você lê?

D: Eu leio textos mais de livros.

E: Você lê livros em inglês?

D: Uhum. Aí eu fico procurando pra ver se alguns livros que eu já li em português, se tem eles em inglês.

E: Quais são seus planos pro futuro, que envolvam o aprendizado da língua, além de viajar. Você disse que quer viajar, pra quê?

D: Aí, é pra mim conhecer a cultura deles e até mesmo pra ter mais contato com a língua, por que aqui dificilmente você conhece uma pessoa que fale inglês, aí não tem tanto contato. Porque deve ser bem diferente você falar com uma pessoa nativa. Aí, eu quero, eu queria fazer relações internacionais, justamente porque eu amo muito aprender novos idiomas. Aí, eu queria fazer isso com o intuito de eu aprender mesmo, eu viver aprendendo novas culturas, novas pessoas e até pra mim saber a diferença de como é falar com um nativo e com uma pessoa brasileira que fala inglês.

E: Uhum, certo. É:: E você já tá pensando em fazer outra língua, já faz?

D: E::u, meu namorado faz espanhol aqui e ele já tem a formação em inglês. Aí a gente fica conversando, ele me ensina um pouquinho de espanhol e eu vou

passando pra ele o que eu aprendo aqui e::, ano que vem, eu vou fazer francês.

E: Ah, muito bem. Pra relações internacionais, quanto mais idiomas, melhores as oportunidades depois que você estiver formada.

D: Quando eu entrei aqui, a primeira coisa que eu pensei. Falei: “Cara, eu só vou sair daqui quando eu aprender todas as línguas possíveis.” ((risos))

E: Ah, que legal, Denise. É isso aí. Muito obrigada.

APÊNDICE N

Entrevista 1

Maria Ramos 18/09/2018

Entrevistador: Você lembra dos seus primeiros dias de aula aqui, dos primeiros semestres?

Maria: Mais ou menos.

E: Você lembra quem era o professor?

Maria: Era a Joana.

E: I:::, como é que você se sentia, você lembra?

M: Viish ((risos))

E: Lembra não? ((risos))

M: ((sinaliza que não com a cabeça))

E: E agora? Como é que você se sente? Você gosta de vir?

M: Gosto.

E: Quanto você acha que você entende da aula do professor? Quanto por cento você compreende e fica confortável na sala?

M: Ah, (+) uns 60%

E: 60%? E o resto?

M: Não.

E: Cê não entende?

M: Não.

E: Tá. Você consegue participar da aula?

M: Mais ou menos.

E: Quando ele pergunta, você consegue entender o que ele tá perguntando, consegue responder?

M: Mais ou menos.

E: Que que você faz em casa pra estudar?

M: ((Faz sinal negativo com a cabeça))

E: Nada?

M: Nada.

E: E quanto por cento da sua aprendizagem você acha que depende do professor? 50%, 60%?

M: 50.

E: 50% depende do professor e 50% depende de você. Quanto você tem feito desses 50%?

M: Vish::: ((risos)) nada.

E: ((risos)) Maria, você já tá aqui há quase 4 anos. Tem mais um ano e meio pela frente. E aí? Cê num acha que é jogar esse tempo todo fora? Sem fazer nada pra aproveitar isso? Cê já pensou o que que cê pode fazer com isso que você aprende aqui? Com o inglês? Depois que você terminar o curso, que você estiver falando? O que você vai fazer com essa língua?

M: Arranjar emprego...

E: Você acha que isso pode te ajudar a conseguir um emprego melhor?

M: Acho.

E: Pode, né? Com certeza.

M: Sim.

E: E:::, você já conseguiu usar alguma coisa do que vc aprende aqui?

M: Já.

E: Pra que?

M: Pra traduzir as coisas.

E: Pra traduzir música, você faz isso, às vezes?

M: Às vezes.

E: Como?

M: Ah, eu escuto a música e aí, eu tento traduzir.

E: Como você faz essa tradução?

M: Às vezes, é no Google tradutor.

E: Uhum

M: Mas nem sempre.

E: Você procura a página que já tem a letra e a tradução? E aí você lê as duas e vai comparando?

M: Vou.

E: Filme, série, essas coisas, você assiste?

M: Não.

E: Você não gosta de assistir?

M: Em inglês, não.

E: Mas em Português, você assiste?

M: ((Sinaliza afirmativamente))

E: E por que não em inglês?

M: Ah, é preguiça de ficar lendo? ((risos))

E: É. E se você tiver que sentar e fazer exercício de gramática ou sentar e assistir um filme em inglês, o que você prefere?

M: Assistir.

E: Assistir, né?

[...]

APÊNDICE O**SOBRE MOTIVAÇÃO**

1. Você tem hábito de estudo? () SIM () NÃO
2. Se sim, como você estuda?

Você tem alguém que acompanhe seus estudos? () SIM () NÃO

3. Se sim, quem? E como essa(s) pessoa(s) te acompanha(m)?

Se não, você acha que se sentiria mais motivado, se houvesse alguém que te acompanhasse?

Você tem algum plano/objetivo que te motive a estudar? () SIM () NÃO

4. Se sim, você pode me contar, de maneira simples?

Sobre o estudo de inglês, você se sente motivado? () SIM () NÃO

5. Se sim, o que te motiva a vir pra aula de inglês?

Se não, o que falta pra você se sentir motivado?

Você tem outras atividades, responsabilidades que tomem seu tempo de estudo? (cuidar de alguém, ou da casa, trabalhar com os pais, etc) SIM () NÃO ()

6. Se sim, quais?

Qual sua idade? Em que ano você está na escola? Em que escola você estuda?

APÊNDICE P

PERFIL SOCIAL E DE ACESSO A TECNOLOGIAS

1. Quantas pessoas moram na sua casa? Quem são elas?

2. Você divide o quarto com alguém? Se sim, com quem?

3. Você normalmente estuda em casa? Em que lugar da casa?

4. Você tem uma mesa e uma cadeira para estudar?

5. Você consegue ter silêncio à sua volta quando quer estudar?

6. Quais desses recursos eletrônicos você tem em casa?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Televisor _____ | <input type="checkbox"/> Telefone celular ____ |
| <input type="checkbox"/> Tablet _____ | <input type="checkbox"/> TV por assinatura |
| <input type="checkbox"/> Computador/ Notebook ____ | <input type="checkbox"/> Internet sem fio |

7. Você tem email?

- SIM NÃO

8. Se sim, você sabe seu email e senha de cor?

- SIM NÃO

9. De que redes sociais você participa?

Twitter

- | | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1X/semana | <input type="checkbox"/> 1 ou mais X/dia | <input type="checkbox"/> estou sempre online | <input type="checkbox"/> sempre em casa |
|------------------------------------|--|--|---|

Facebook

- | | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1X/semana | <input type="checkbox"/> 1 ou mais X/dia | <input type="checkbox"/> estou sempre online | <input type="checkbox"/> sempre em casa |
|------------------------------------|--|--|---|

WhatsApp

- | | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1X/semana | <input type="checkbox"/> 1 ou mais X/dia | <input type="checkbox"/> estou sempre online | <input type="checkbox"/> sempre em casa |
|------------------------------------|--|--|---|

Instagram

- | | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1X/semana | <input type="checkbox"/> 1 ou mais X/dia | <input type="checkbox"/> estou sempre online | <input type="checkbox"/> sempre em casa |
|------------------------------------|--|--|---|

10. Você já usou a Internet para acessar conteúdo em inglês

11. Se sim, qual?

- Música Vídeos Textos

12. Nas mídias em que você tem que seguir/adicionar (YouTube, Twitter, Spotify, Instagram), você segue perfis ou canais em inglês?

- SIM NÃO

APÊNDICE Q

Nome: _____

Olá,

Mais uma vez, quero agradecer a sua boa vontade em colaborar com esse projeto.

Muito obrigada.

Como expliquei antes, estou pesquisando as estratégias que os alunos usam para aprender a língua inglesa. Essas estratégias nem sempre são fáceis de serem descritas, mas podemos identificá-las e perceber o quanto elas ajudam, ou aprender a usar outras que também podem nos auxiliar como aprendizes de uma língua estrangeira.

O texto abaixo está relacionado ao tema que vocês estão estudando em sala. Peço que leia o texto e siga as orientações que acompanham cada parte do texto. Observe as orientações pra saber se você pode responder em português ou se é necessário que as responda em inglês. Normalmente, se a pergunta for em inglês é preferível que você responda em inglês, se não conseguir, pode responder em português.

Procure fazer num momento em que se sinta tranquilo e motivado, e num lugar apropriado (sem muito barulho ou interrupções).

Luciana

Surprising Healthy Eating Habits from Around the World

Find out which diet tips to adopt from other countries—and which practices to leave at the border

Topics:

- Healthy Eating,
- healthy diet,
- mexican food,
- chinese food,
- healthy cooking tips,
- Diet Tips

De que assunto vai tratar o texto que você vai ler.

Que palavras indicam isso nessa primeira parte?

Circule nessa primeira parte que você leu, as palavras que você não conhece ou nunca viu antes. Você consegue descobrir o significado de alguma delas pela leitura de todo o parágrafo? Se sim, quais e qual o significado delas (não procure no dicionário ou Google).

The United States doesn't have the highest obesity rate in the Americas (that dubious honor goes to Mexico), but more than one-third of US adults are currently obese, and that number isn't dropping. It's a pretty eye-opening statistic, especially when compared with data from countries like Japan and India, where obesity rates fall below five percent.

Why the difference? While national obesity rates depend on many factors, they probably have a lot to do with lifestyle and culture, including what people eat and how they eat it. The good news is that everyone can borrow healthy eating habits from countries around the world—and leave some less-wholesome practices on foreign soil. Keep in mind that these habits come from traditional diets found in these countries—with globalization, some foods and eating habits have migrated around the world (for better or for worse). For example, *les steaks hachés* sounds like a typical French food, but it's actually the meaty part of Le Big Mac (and hardly part of traditional cuisine).

Por favor, responda as questões abaixo em inglês.

1. Which country in the Americas have the highest obesity rate?

_____ H

How many of the US adults are obese?

2. _____

3. Do you understand the expression “a pretty eye-opening statistics”? Try to explain it or give a synonym?

_____ De

que países, o texto descreve as taxas de obesidade? O que no texto te ajuda a descobrir essa informação?

_____ O

que a globalização causou a alguns hábitos alimentares? Isso foi bom ou ruim, de acordo com o texto? Como você encontrou essa informação, ou o que no texto te ajudou a descobrir?

_____ De

quais palavras você descobriu o significado relacionando-as a uma palavra em Português?

_____ De

quais palavras você descobriu o significado relacionando-as a outras palavras que você já conhecia em inglês?

Le

s steak hachés are:

- () traditional french food
- () The French Big Mac
- () The hamburger in the Big Mac
- () a kind of healthy food

JAPAN



Set the stage: It's all in the presentation. We all know about the health benefits of seafood (omega-3s!) and veggies. One unexpected habit to steal from Japanese eating culture is the emphasis placed on food's appearance. Small portions and colorful, seasonal vegetables make for a visually appealing—and healthy—plate. The small portions may help to keep calories in check, while bright veggies provide a range of healthy **vitamins** and minerals.

Skip: Fish high in heavy metals. Mercury, an element that can cause nervous system damage, is particularly prevalent in predatory species like tuna, king mackerel, and swordfish. Avoid sushi such as maguro (tuna) and nama-saba (mackerel) and go for safer options like sake (salmon), ebi (shrimp), and ika (squid) instead. **Check out this list** before stepping up to the sushi bar.

1. Leia a parte; *Set the stage* e faça um resumo dessa parte (pode ser em português).

Que tipos de peixes devem ser evitados? Por que? Que expressões no texto te levam a entender isso?

CHINA



Pick up sticks: Chowing down with chopsticks can help slow eating speed, which may ultimately decrease the amount of food eaten. Research has shown slower eating may lead to reduced caloric intake, and one Japanese study found that the odds for being obese and having cardiovascular disease were higher among people who ate faster.

Skip: MSG (though maybe not for everyone). **Monosodium Glutamate** has been linked with a number of negative health effects, including headaches and numbness, in certain people. Though the research is still somewhat inconclusive, avoid the unpleasant side effects by preparing Chinese food at home or ordering from restaurants that don't use MSG.

1. What is MSG? Is it good for your health?

C

Can you have an idea of what 'numbness' is from the context?

a kind of food

a kind of health problem

2. Why do Chinese people eat slowly?

Ci

Circle the words that you did not know when you read the text about China. Of these, which ones did you discover the meaning after reading 1 or more times?

Da

What words did you not understand, which ones do you need to understand better the text? Discover the meaning of these words (Google or dictionary) and reread the text. How many were really important for the understanding of the text?

S

Underline the words that are similar to the words in Portuguese. Does this help you understand the text better? yes no

Source: <https://www.shape.com/healthy-eating/diet-tips/surprising-healthy-eating-habits-around-world>

ANEXOS

ANEXO 1

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – QUESTÕES PARA ANÁLISE

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos.
49. Faço perguntas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

ANEXO 2

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Folha de Respostas e Escore

1. Os espaços () são numerados para cada item.
2. Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
1. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
2. Divida pelo número TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
3. Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
4. Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

ANEXO 3

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (L)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

Você receberá este Perfil depois de completar a folha de respostas. O perfil mostra seus resultados. Estes resultados mostrarão quais tipos de estratégias você usa na aprendizagem de inglês. Não há respostas certas nem erradas.

Para completar o Perfil, transfira suas médias de cada parte do Inventário e sua média global. As médias estão na folha de respostas.

Parte	Estratégias incluídas	Sua média nessa parte
A	Lembrando de forma mais eficiente	_____
B	Utilizando todos os seus processos mentais	_____
C	Compensando pela falta de conhecimento	_____
D	Organizando e avaliando sua aprendizagem	_____
E	Controlando suas emoções	_____
F	Aprendendo com os outros	_____
SUA MÉDIA GLOBAL		_____

Perfil dos resultados do Inventário

Para entender suas médias:

Alta

Sempre ou quase sempre usada 4.5 a 5.0

Normalmente usada 3.5 a 4.4

Média

Usada de vez em quando 2.5 a 3.4

Normalmente não usada 1.5 a 2.4

Baixa

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Sua média global mostra quantas vezes você utiliza estratégias para aprender inglês. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias você usa mais na sua aprendizagem.

A utilização de estratégias depende de sua idade, personalidade e motivos para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do Inventário, é possível que existam algumas estratégias novas nesses grupos que você gostaria de explorar. Pergunte a (o)seu/sua professor(a) sobre elas.

Inventário de Estratégias de Aprendizagem: gráfico

Se quiser, coloque suas médias nesta tabela e desenhe um gráfico com seus resultados.

5.0							
4.5							
4.0							
3.5							
3.0							
2.5							
2.0							
1.5							
1.0							
	A	B	C	D	E	F	GLOBAL

ANEXO 8

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA
Departamento de Línguas
ESPAÑOLAS E ITALIANO (L.E.T.)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,


abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo à professora Luciana Caldeira de Oliveira, como doação, o direito de uso das minhas informações pessoais, envolvendo meu processo de aprendizagem de língua estrangeira e sobre aspectos de minha vida relacionados a esse processo.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo, ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Fui informado de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, ____/____/____.

ANEXO 5

	CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE SOBRADINHO
Student's name: _____	Date: _____
Teacher: _____	Level: _____ Class: _____

BuzzWord

Eggs, bacon and sausages, pancakes, waffles, bowls of breakfast cereal – chocolatey or healthy. These are all foods which many of us enjoy eating but which, in principle at least, are not supposed to surface beyond noon. But thankfully there's now a culinary craze which is beginning to change all that – meet the concept of brinner, where you're allowed to enjoy the delights of something like a 'full English' (= bacon, sausages, eggs, mushrooms, tomatoes, baked beans, fried bread ...) with a glass of wine at the opposite end of the day. Both lexically and gastronomically, brinner is a fusion of breakfast and dinner. It's the idea of eating breakfast foods as your main meal in the evening, so isn't quite the same as brunch (which is usually eaten late morning and often carries the expectation of a further, 'proper' meal later in the day).

What's for brinner ? Well, eggs are, of course, a brinner staple, whether fried, scrambled, poached, or part of more sophisticated options such as Eggs Benedict and signature restaurant dishes like the one from London's 'Duck & Waffle', which consists of fried duck egg, crispy duck leg and mustard maple syrup – wow! The Duck & Waffle is in fact one of a number of dedicated brinner restaurants which have recently sprung up in an attempt to capitalize on our apparent crush on breakfast food. Though it's not all about the fry-ups – for instance the cheekily named 'Cereal Killer Cafe', also in London, claims to offer as many as 100 cereals with the option of 12 different kinds of milk. But it's in our own kitchens that the brinner idea seems to be really taking off, with many of the UK's supermarkets reporting a sharp rise in sales of eggs, bacon, ready-made pancakes and the like. It seems that we've finally cottoned on to the idea that we don't have to restrict breakfast cuisine to the part of the day when we're least likely to have the time to eat it – instead, we can kick back in the evening, relax, and enjoy a slap-up brinner.

Background – BRINNER

The concept of consuming breakfast foods at dinnertime is of course nothing new. Many of us, young or old, have been regularly eating snacks such as toast, eggs or bowls of cereal into the evening. What is new however is the idea of breakfast foods as something a little more sophisticated, a cuisine to be savoured and even associated with restaurant dining, hence the emergence of the term brinner. The word has been used since the mid-2000s in the US, where the concept is more established, but has only surfaced in British English more recently as the trend gained momentum in the UK.

Brinner is of course modelled on the earlier word brunch, one of the most established and popularly recognized examples of a portmanteau in the English language. Brunch was coined in Britain in the 1890s, allegedly in connection with an article by writer Guy Beringer in the magazine *Hunter's Weekly*, which promoted the idea of a late morning meal eaten in preference to a heavy Sunday lunch after Saturday night partying and drinking.

“The brinner movement began in the US and now the trend for eating breakfast for dinner has hopped across the pond.”

ANEXO 6

	CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE SOBRADINHO		
	Student's name: _____	Date: _____	
Teacher: _____	Level: _____	Class: _____	


Listening Comprehension

Ordering main dessert : Listen to the conversation and order it.

1. Dessert sounds perfect, but I would like to split something with my friends. ()
2. Did your meal meet with your approval? ()
3. B: I think that the apple crisp would be wonderful. ()
4. On this evening's dessert list, we have chocolate mousse cake, and a spicy rum apple crisp. ()
5. Our meal was absolutely perfect! ()
6. How about a dessert to top off that wonderful meal? ()
7. One dessert will serve two, so would you like to split a second one? ()
8. The hot drinks first would be great. Thanks! ()
9. I will prepare your desserts and have someone bring you your drinks right away. ()
10. We would also like a piece of chocolate mousse cake. Could you bring us four dessert forks, please? ()
11. We are all tea drinkers. Please bring us four teas. ()
12. How about some coffee and tea with your dessert? ()



ANEXO 7

III – Use the correct word to complete the conversations.



1 A: What do you feel like eating tonight?
B: Well, seafood special sounds delicious.

2 A: I'm in the mood for really spicy dish.
B: Well, what about Thai chicken?
Thai food is usually spicy.

3 A: There are two kinds of soup: chicken noodle and mixed vegetable.
B: I think I'd like chicken noodle. I'm not big vegetable fan.

4 A: What would you like for your main course? We have nice grilled chicken special on menu tonight.
B: That sounds good. I'll have chicken special.

IV – Use the menu to write a conversation with your friend.



A : I'll have _____ for my main course, please.
What does that come with ?

B : _____

A : What kind of _____ is there ?

B : There _____ soup.

A : I'd _____

B : Certainly. And to drink ?

A : _____