

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**TREINAMENTO ESTRATÉGICO EM SEGUNDA LÍNGUA:
ENSINANDO O ALUNO A APRENDER**

MARGUETE JULIANA SCHMIDT LAIN

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção de título de Mestre em Letras: Estudos
da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen

Porto Alegre, Abril de 2001

**TREINAMENTO ESTRATÉGICO EM SEGUNDA LÍNGUA:
ENSINANDO O ALUNO A APRENDER**

MARGUETE JULIANA SCHMIDT LAIN

ORIENTADOR: Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen

Porto Alegre, Abril de 2001

AGRADECIMENTOS

- Agradeço à Universidade de Caxias do Sul, especialmente à professora Ms. Niura Maria Fontana, a qual não mediu esforços para que este mestrado acontecesse, e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em particular à professora Dra. Marília dos Santos Lima, que aceitou o desafio de torná-lo realidade.
- A todos os professores que abriram mão dos seus fins-de-semana, feriados e férias para partilhar conosco não apenas seus conhecimentos, mas também o entusiasmo pelo que fazem.
- Às minhas colegas pelo companheirismo, pela alegria, pelo carinho, pelas angústias compartilhadas e, acima de tudo, pelo elo de amizade que se estabeleceu entre nós.
- Aos meus pais que me ensinaram o valor do *sabèr*.
- E, finalmente, agradeço ao meu professor, orientador e grande amigo, Dr. CLÉO VILSON ALTENHOFEN, cuja sabedoria é imensa mas cujo coração é muito maior.

Ao meu filho Tomaz, que está descobrindo a importância de ser bilíngüe.

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	7
1 INTRODUÇÃO.....	8
2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	16
2.1 Língua e ensino/aprendizagem de línguas.....	18
2.1.1 A concepção de “língua” e sua importância no ensino.....	18
2.1.2 Língua Materna e Segunda Língua.....	21
2.2 O processo de ensino/aprendizagem.....	24
2.2.1 Princípios de ensino/aprendizagem de L2.....	24
2.2.2 Estilos de Aprendizagem.....	27
2.2.3 O papel da motivação.....	29
2.2.4 Autonomia do aprendiz e estratégias de aprendizagem.....	33
2.2.5 Estratégias de aprendizagem e treinamento estratégico.....	37
2.2.5.1 Definindo estratégias de aprendizagem.....	37
2.2.5.2 Aprendendo a aprender: o treinamento estratégico.....	39
2.2.5.3 Como estratégias são ensinadas: aprendizado e aplicação.....	42
2.2.5.4 Professor e aluno dividindo responsabilidades.....	53
2.3 Novas perspectivas para o ensino de línguas no Brasil.....	55
3 A METODOLOGIA PARA O TREINAMENTO ESTRATÉGICO.....	59
3.1 Contexto e objetivos da pesquisa: duas experiências de ensino de inglês.....	59
3.2 Aplicação dos instrumentos de Oxford (1990) para descrição das estratégias de aprendizagem nos grupos 01 e 02.....	61
3.2.1 Primeiro encontro: conscientização estratégica.....	61
3.2.2 Segundo encontro: conhecendo estilos de aprendizagem.....	62
3.2.3 Terceiro encontro: empregando estratégias de aprendizagem.....	63

3.2.3.1	Análise dos dados dos três encontros iniciais.....	64
3.2.3.2	Pesquisa suplementar nos grupos 03 e 04.....	65
3.2.3.3	Estratégias de aprendizagem entre bilíngües passivos do grupo 05.....	67
3.2.4	Quarto encontro: concluindo a conscientização estratégica.....	69
3.2.5	Quinto encontro: treinando o aluno para a compreensão auditiva.....	71
3.2.6	Sexto encontro: treinando o aluno para a habilidade de leitura.....	73
3.2.7	Sétimo encontro: treinando o aluno para a produção escrita.....	74
3.2.8	Oitavo encontro: treinando o aluno para a produção oral.....	75
3.2.9	Nono encontro: completando o treinamento estratégico.....	77
3.2.10	Décimo encontro: avaliando o treinamento estratégico.....	80
4	AUTONOMIA DO ALUNO: RESULTADOS DO TREINAMENTO ESTRATÉGICO.....	82
4.1	Décimo primeiro encontro: verificando estratégias de aprendizagem na compreensão auditiva.....	83
4.2	Décimo segundo encontro: verificando estratégias de aprendizagem na compreensão de leitura.....	84
4.3	Décimo terceiro encontro: verificando estratégias de aprendizagem na produção escrita.....	86
4.4	Décimo quarto encontro: verificando estratégias de aprendizagem na produção oral.....	87
4.5	Décimo quinto encontro: avaliando a autonomia do aprendiz.....	88
5	CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES.....	91
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

SUMÁRIO DE TABELAS, FIGURAS E ANEXOS

Tabela 01 - Estratégias Diretas de Aprendizagem de Oxford (1990).....	36
Tabela 02 - Estratégias Indiretas de Aprendizagem de Oxford (1990).....	37
Tabela 03 - <i>Background Questionnaire</i> (Oxford 1990).....	43
Tabela 04 - Teste para Verificação de Estilos de Aprendizagem (<i>Barsch Learning-Style Inventory</i>), de Oxford (1990).....	44
Tabela 05 - Inventário de Estratégias de Aprendizagem (<i>Strategy Inventory for Language Learning – SILL</i>), de Oxford (1990).....	46
Tabela 06 - Lista de Estratégias de Aprendizagem para todas as Habilidades da Língua (Oxford 1990).....	49
Figura 01 - Estilos de aprendizagem nos Grupos 01 e 02.....	63
Figura 02 - Média de uso de estratégias de aprendizagem no Grupo 01.....	64
Figura 03 - Média de uso de estratégias de aprendizagem no Grupo 02.....	64
Figura 04 - Média de uso de estratégias de aprendizagem no Grupo 03.....	66
Figura 05 - Média de uso de estratégias de aprendizagem no Grupo 04.....	66
Figura 06 - Média de uso de estratégias de aprendizagem no Grupo 05.....	68
Anexo 01 - <i>Direct Strategies</i>	101
Anexo 02 - <i>Indirect Strategies</i>	102
Anexo 03 - <i>Background Questionnaire</i>	103
Anexo 04 - <i>Barsch Learning-Style Inventory</i>	104
Anexo 05 - <i>Strategy Inventory for Language Learning (SILL)</i>	106
Anexo 06 - <i>Strategy applications listed according to each of the four language skills</i>	109
Anexo 07 - <i>My Favourite Room</i>	117

RESUMO

O conhecimento de mais de uma língua nos dias de hoje constitui, sem dúvida, uma condição essencial para aqueles que desejam não apenas se comunicar com o mundo, mas também competir no mercado de trabalho e garantir o acesso aos meios de comunicação, à ciência e à tecnologia. Não obstante esse fato, é preciso reconhecer que a aprendizagem de uma segunda língua não acontece de forma rápida e isenta de dificuldades, ainda mais considerando o quadro atual do sistema educacional brasileiro onde a segunda língua é ensinada/aprendida como língua estrangeira. Daí decorre que fora do contexto escolar, o aprendiz de L2 dispõe de raras oportunidades (senão quase inexistentes) de expandir sua aprendizagem.

Deste modo, coloca-se ao professor de L2 a exigência que se otimize aquilo que é ensinado em sala de aula através de uma abordagem, onde o aluno assume a responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem, tornando-se, desta forma, um aprendiz autônomo e bem-sucedido. Uma das maneiras de atingir tal objetivo é através da exploração de estratégias de aprendizagem conforme o treinamento estratégico proposto por Oxford (1990), o qual engloba o conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem e o uso consciente das mesmas.

Partindo do pressuposto de que é possível treinar o aluno no uso dessas estratégias, procedemos, então, à pesquisa em sala de aula, durante um período de aproximadamente dois semestres letivos, aplicando o método de Oxford a um estudo comparativo entre dois grupos falantes de português como L1 e aprendizes de inglês como L2.

Foram duas as conclusões mais importantes obtidas nesta pesquisa. Em primeiro lugar, verificamos que poucos são os alunos que fazem uso de estratégias de aprendizagem e quando o fazem, o fazem, na maioria dos casos, de forma inconsciente não importando qual a idade dos mesmos. Entretanto, a nossa segunda constatação nos leva a crer que o aluno desafiado e ensinado a aprender,

dentro de uma abordagem interativa, pode obter autonomia e sucesso na sua aprendizagem. O presente estudo visa, através do que foi observado e desenvolvido, contribuir para mostrar novos horizontes tanto aos professores de línguas estrangeiras quanto aos de outras áreas do ensino em geral.

ABSTRACT

There is no denying that the learning of other languages is nowadays essential to those who want to keep in touch with the outside world as well as to guarantee economic advantage, for access to modern science and technology, international communication and so on.

Nevertheless, to learn another language is not an easy task considering the status of second languages in Brazil – foreign languages. This means that the support for the target language development is very limited outside the school environment. The right approach and appropriated contexts must be searched by teachers in order to help learners optimizing the learning that takes place in the classroom.

Learning strategies play an important role in the learning process since they can provide several ways to learn efficiently. Strategy awareness and training are a new trend on the business of teaching and learning foreign languages. Strategies are important tools students can use to become better learners who are mainly in charge of their own ways to achieve successful competence in the target language. They should be given special attention for they can enlarge and enrich teachers' classrooms and students' knowledge and autonomy.

1 INTRODUÇÃO

Desde a antigüidade, o multilingüismo tem sido uma característica das sociedades humanas. É duvidoso que alguma comunidade ou alguma língua tenha existido em uma situação de isolamento completo de outras comunidades e línguas (Lewis 1977, p. 22). Grupos bilíngües sempre existiram, e o domínio de mais de uma língua tem merecido, através dos tempos, a maior consideração, mesmo em sistemas educacionais menos desenvolvidos (Hockett 1958, p. 326).

No Brasil, a preocupação com o ensino de línguas estrangeiras não é recente. Desde 1809, durante o governo de D. João VI, tornou-se oficial o ensino de línguas no nosso país (cf. Moacyr 1936). De lá para cá, sem dúvida esse cenário sofreu grandes modificações. No início deste século, as razões para se aprender uma segunda língua não eram bem definidas. Naquela época, o latim e o grego eram ensinados nas nossas escolas, através do tradicional método gramática-tradução, sendo dada pouca ênfase à comunicação oral, uma vez que as pessoas estudavam para obter uma formação cultural maior e desenvolver determinadas habilidades intelectuais, por tradição ou até mesmo por imposição.

Nas últimas décadas do século XX, começaram a ser mais evidentes e práticas as razões para se aprender outras línguas: a tendência cada vez maior de se estabelecer uma ampla rede de comunicação entre os povos, diminuir obstáculos impostos por acidentes geográficos e condições sócio-econômicas, oportunizar às pessoas participarem de negócios internacionais, possibilitar vantagens financeiras e aperfeiçoamento científico, através do acesso à comunicação com o mundo, entre outras coisas.

No final dos anos 60 e início dos anos 70, o deslocamento do eixo econômico para os Estados Unidos, a crise do petróleo e a nova tecnologia emergente fizeram do inglês uma língua de comunicação internacional, principalmente na área dos transportes, comércio, operações bancárias, turismo, diplomacia, pesquisas científicas e, sobretudo, tecnologia de ponta. Em vista disso,

aumentou vertiginosamente o número de pessoas interessadas em aprender essa língua. E mais: de forma rápida.

Assim, novos métodos e abordagens de ensino de outras línguas (doravante denominadas L2) são constantemente idealizados e colocados em prática, elogiados e criticados, sendo que alguns tendem a ser completa e absolutamente opostos aos anteriores. A justificativa para tamanha diversificação é simples: *o interesse no produto final a ser obtido*, isto é, fazer com que o aluno aprenda uma nova língua. Assim, no fluxo dessas inovações, novas teorias e novas metodologias continuam a ser desenvolvidas, algumas destas se transformando em aplicações práticas para a sala de aula, na busca do conhecimento desejado.

Não obstante, porém, esse interesse primordial no produto final do ensino, houve sempre uma voz de alerta chamando a atenção da importância de se compreender o *processo* que leva a esse produto. A verdade é que muitos dos métodos usados no passado tratavam o ensino L2 por meio das estruturas das mesmas e seus contrastes com a língua materna (doravante denominada L1),¹ desconsiderando, por outro lado, 1) o contexto em que eram ensinadas e 2) as razões pelas quais eram aprendidas, e falhando, por isso, na maioria das vezes, no seu propósito maior de ensinar. As mudanças no panorama lingüístico mundial fizeram, contrariamente, com que os alunos começassem a procurar cursos que atendessem objetiva e rapidamente às suas necessidades, porque, na era da globalização, com a imensa variedade de opções tecnológicas altamente sofisticadas disponíveis no mercado, o aprendizado de outras línguas não é mais “uma opção,” mas sim “um pré-requisito” para a sobrevivência.

A visão deste novo quadro social, a consciência desta necessidade, bem como as novas idéias surgidas no campo da lingüística e da psicologia, levam o professor a uma análise mais acurada do seu papel, a assumir maior responsabilidade nas áreas de análise de necessidades dos alunos, planejamento de curso e formas de desenvolver e adequar uma metodologia que envolva todos esses aspectos.

Sem dúvida, a visão do professor a respeito da sua profissão é fundamental em qualquer metodologia. Se ele tem como objetivo capacitar as pessoas para tornar suas vidas melhores e não se restringir, simplesmente, a ensinar

¹ Ver Lado (1957).

ou transmitir conteúdos, realizará uma das máximas dos psicólogos humanistas: “visar expansão e o enriquecimento das vidas humanas” (Davidoff 1983, p. 22).

O aluno responsável pelo seu conhecimento é aquele que está sendo preparado para atuar em uma sociedade que vive sob o signo da competitividade e onde a excelência do conhecimento é o objetivo almejado. Nós, professores de línguas estrangeiras, temos igual responsabilidade no processo que prepara o aluno para interagir com competência, segurança e criatividade, em um mundo globalizado, onde a linguagem é o recurso mais importante para tornar o indivíduo cidadão do mundo.

Nossa preocupação deve, portanto, ser direcionada à melhor forma de conjugar o papel do professor e a construção do conhecimento do aluno através de uma metodologia que permita, tanto ao primeiro quanto ao segundo, liberdade para construir interativamente essa forma de ensinar e aprender. Uma das possibilidades que antevemos, no presente estudo, e que nos parece ser bastante promissora é a de desenvolver um *treinamento estratégico consciente* em sala de aula.

Em 1980, Slobin (p.142) já questionava: “Terá a criança estratégias que se desenvolvem especificamente para a aquisição da linguagem, que podem explicar tal processo?” O mesmo autor sugeria, com isso, 1) o uso de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da L1 e 2) que isso aconteceria de forma não consciente. Tal questionamento sugere, por sua vez, a idéia de que tais estratégias são usadas também na aprendizagem de L2. De acordo com o que observamos na experiência docente, seu emprego pelos aprendizes de L2, na maioria das vezes, também é inconsciente. É, contudo, esta constatação que nos levou à hipótese de um treinamento estratégico consciente que possibilite ao aluno o conhecimento das razões pelas quais certas atividades são desenvolvidas em sala de aula, as quais, além de aprimorar seu desempenho comunicativo, podem também ser automatizadas e usadas em outras áreas da aprendizagem em geral no decorrer da sua vida.

Além disso, Brown (1994, p. 201) aponta dez razões que justificam o desenvolvimento de um treinamento estratégico em sala de aula:

- 1- diminuir a inibição do aluno;
- 2- encorajar o aluno a arriscar-se;

- 3- ajudar o aluno a construir sua auto-confiança;
- 4- ajudar o aluno a desenvolver sua motivação intrínseca;
- 5- promover um aprendizado cooperativo;
- 6- ajudar o aluno a usar o hemisfério cerebral direito;
- 7- promover tolerância à ambigüidade;
- 8- ajudá-lo a usar a sua intuição;
- 9- fazer o aluno trabalhar seus erros a seu favor;
- 10- fazer o aluno estabelecer suas próprias metas.

Nossa vivência pessoal como professora de inglês do ensino fundamental, médio e superior, exercida ao longo de trinta anos, sendo os últimos doze anos voltados exclusivamente ao ensino superior e permeada por experiências bem-sucedidas e outras tantas frustrantes, nos levou a propor alternativas na nossa prática pedagógica. Desta forma, nossa proposta baseia-se, em primeiro lugar, em uma análise pessoal sobre o ensino de inglês no nosso contexto educacional, entendendo-o não como ato isolado na educação, mas como um processo de conscientização no qual se estabelece a unidade entre o ato de ensinar e o de aprender.

Como reflexão primeira, relacionada ao papel do professor de línguas estrangeiras no Brasil, perguntamos o que somos e o que podemos ser como educadores responsáveis pelo desenvolvimento da nossa realidade, pela busca de soluções para problemas de ordem estrutural, sem mitos nem ilusões.

Em consequência disto, ao repensar nossa prática, pensar em nossos alunos, em transformar. Pensar em nossos alunos é considerar os objetivos que os mesmos buscam como aprendizes de línguas estrangeiras e, no presente estudo, especificamente, os alunos de ensino superior, os quais convergem em uma mesma sala de aula trazendo consigo diferentes experiências, diferentes crenças, necessidades e, principalmente, estando em diferentes estágios de conhecimento da língua-alvo. E, por último, é necessário proporcionar, em sala de aula, uma postura crítica, oferecendo ao aluno possibilidades de analisar situações e contextos que ofereçam uma real interação entre o que é ensinado e o que é aprendido.

“Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância.”
(Paulo Freire 1995, p. 53)

Em virtude do exposto acima, propomos um estudo com três objetivos definidos. Em primeiro lugar, pretende-se fazer uma reflexão crítica sobre a responsabilidade do professor de língua estrangeira em geral em conhecer seus alunos, tomando decisões conscientes a respeito do que acontece na sua sala de aula durante a sua prática de ensino. Em segundo lugar, quer-se investigar os meios para a construção de um processo ensino/aprendizagem eficaz, através de um treinamento estratégico consciente. E, em terceiro lugar, objetiva-se investigar se os meios utilizados foram eficientes em tornar o aluno consciente de que determinadas práticas podem auxiliá-lo a superar bloqueios, a eliminar pontos fracos, a descobrir seu próprio caminho.

Considerando os pontos levantados até aqui, assim como principalmente os objetivos propostos, acreditamos que as soluções podem ser encontradas se o ponto de partida para a sua construção for a análise da prática pedagógica do professor, numa abordagem que não contemple apenas determinada metodologia, mas, antes de tudo, um planejamento adequado do processo ensino/aprendizagem que proponha a exploração e desenvolvimento de determinadas estratégias, as quais avaliem às necessidades e estilos do aluno, de modo a não ignorar o contexto onde este se insere, mas, ao contrário, usar o mesmo de maneira tal que o próprio aluno sintá-se participante ativo do processo ensino/aprendizado, comprometido com o mesmo, conhecedor de si mesmo, para, finalmente, tornar-se autônomo e comunicativamente bem-sucedido na língua-alvo.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

“O processo de aquisição de uma segunda língua é considerado um processo de aprendizagem de vida.”
(Escalante 1997, p. 5)

Antes de abordarmos a questão do ensino e das estratégias de aprendizagem de línguas, devemos fazer uma distinção entre o que seja *ensino* e *aprendizagem* e o conceito de *língua*, tanto a língua materna como a segunda língua (L2), objeto deste estudo.

Brown (1993, p.7) desmembra o conceito geral de aprendizagem² em sete domínios:

- 1- aprender é adquirir ou absorver conhecimentos;
- 2- aprender é reter informações e habilidades;
- 3- retenção implica em sistemas de armazenagem, de memória e de organização cognitiva;
- 4- aprender envolve ação ativa e consciente em eventos internos e externos do ser humano;
- 5- aprender é um ato relativamente permanente mas sujeito ao esquecimento;
- 6- aprender envolve algum tipo de prática e reforço desta prática;
- 7- aprender é mudar de comportamento.

Resumindo as idéias acima, concluímos que aprender é um processo de formação do ser humano que pressupõe um grande número de experiências, as quais o levam a crescer e a mudar gradualmente de comportamento.

Como se vê, o ato de ensinar não pode ser definido separadamente do ato de aprender. Ensinar é guiar e facilitar a aprendizagem, permitindo que o aluno aprenda através de um conjunto de ações propostas para tal finalidade. Dentro desta proposta, é necessário que se determine a importância da participação do aluno

² Ver Kimble & Garnezy (1963).

como sujeito da aprendizagem, estabelecendo-se uma relação direta entre este e o professor, pois ensinar e aprender implicam em uma interação íntima e indissolúvel das ações do ensinar/aprender.

Nessa interação, um dos aspectos mais significativos é, sem dúvida, a questão da metodologia. Esta deve estar voltada aos interesses e necessidades do grupo com o qual o professor vai trabalhar e deve operar através de uma variedade de meios e procedimentos, técnicas e recursos, com uma unidade de ações que representem aquilo que o professor diz e faz, entre o que pensa e realiza.

O construir do professor deve contemplar continuamente suas ações em sala de aula, repensá-las e aprofundar os conhecimentos que facilitem o processo de aprendizagem do seu aluno, de fazê-lo inserir-se como elemento participativo nesse processo, a cooperar com discernimento, consciência e enriquecê-lo com contribuições úteis para sua vida pessoal e profissional.

Sob a ótica de Paulo Freire (1986, p.15) “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado”.

Esta descrição ressalta o aspecto de que, como agente de transformação, o professor não precisa ser só teórico ou prático, mas acima de tudo um ser desafiador, questionador e principalmente criador. O desafio encarado pelo professor, especialmente aquele de línguas estrangeiras, é constante. Por exemplo, a organização TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) apontou, em 1975, a necessidade de o professor “*entender a natureza da língua, das suas variedades sociais, regionais e funcionais e a estrutura e desenvolvimento dos sistemas da língua inglesa.*” Portanto, se desejamos que o aprendiz de L2 tenha sucesso em aprender um sistema de comunicação de tal complexidade, espera-se que o professor tenha, no mínimo, conhecimento dos componentes de tal sistema. Além disso, conforme questiona Brown (1993, p.6), como é possível que o professor de L2 possa ensinar uma língua se não souber, mesmo que de forma generalizada, as relações entre língua e cognição, comunicação verbal e escrita, sociolinguística, ou sobre o processo de aquisição de L1, para citar apenas alguns aspectos?

Tais questões tocam, sem dúvida, o terreno das atividades de formação de professores que se destinam, em outras palavras, a ensinar. No que se refere ao ensino de línguas, um ponto se torna especialmente relevante, qual seja o de que seja exatamente língua.

2.1 Língua e ensino/aprendizagem de línguas

2.1.1 A concepção de “língua/linguagem” e sua importância no ensino

Mas o que é língua? pergunta Saussure (1916, p. 9). E continuando, afirma que língua é um produto social proporcionado pela habilidade da fala e de um conjunto de convenções adotadas por um grupo de pessoas que permite a esse grupo de pessoas exercer tal habilidade, abrangendo, simultaneamente, diversas áreas: a física, a filosófica e a psicológica. Ela pertence tanto ao indivíduo quanto à sociedade.

Arnauld & Lancelot (1960, p. 11), na sua famosa *Grammaire de Port-Royal*, descrevem a língua como uma maravilhosa invenção de 25 ou 30 sons, que compõem uma variedade infinita de palavras e, apesar de não se assemelharem às operações mentais, permitem enxergar dentro das nossas almas e descobrir todos os seus segredos, a variedade dos nossos pensamentos e acima de tudo, nossos sentimentos.

Em um sentido mais amplo, Sperber & Wilson (1986, p. 172) definem *língua* como um conjunto de fórmulas, de combinações permitidas de alguns itens de vocabulário, gerados por uma gramática. Segundo Finocchiaro (1964, p. 8) a língua seria um sistema de símbolos arbitrários, os quais permitem que as pessoas de determinada cultura, ou pessoas que aprenderam o sistema dessa cultura, se comuniquem e interajam. Para Wardhaugh (1972, p. 3), a língua seria um sistema vocal arbitrário, usado pelo homem para se comunicar.

De acordo com o dicionário Webster (1934, p. 1390) “língua é todo e qualquer meio de expressar ou comunicar sentimentos ou pensamentos, um sistema de signos convencionais, especialmente palavras ou gestos, com significados pré-estabelecidos.”

Pei (1966, p. 141) diz que “língua é um sistema de comunicação, o qual opera através dos órgãos da fala e audição, entre os membros de determinada comunidade, os quais utilizam determinados símbolos com significados arbitrários convencionais”.

Apesar das semelhanças e diferenças encontradas entre estas definições, é possível abstrair daí as características mais significativas do conceito de língua. Algumas das controvérsias a respeito da natureza da língua também estão ilustradas. Finnochiario, Pei e Wardhaugh, por exemplo, restringem-se à noção de sistemas orais, enquanto que os outros se referem à mesma como um produto da razão.

O que vemos, então, é que qualquer tentativa de descrever o que seja *língua* em um ou dois parágrafos seria, provavelmente, incompleta, uma vez que tal descrição deveria envolver todos os campos relacionados com a mesma: morfossintaxe, semântica, fonologia e fonética, sistemas orais e escritos, inclusive a própria história da linguagem em geral, passando por sua natureza simbólica, sua relação com a realidade e o pensamento, códigos e outras formas de comunicação, entre outros. Assim, qualquer descrição que percorra todos os intrincados labirintos da ciência lingüística deverá se ater não somente a diversos campos gerais mas, também a subcampos mais específicos.

Brown (1993, p.5) fornece um conjunto de definições que engloba,³ de forma geral, as definições anteriores:

- a língua é sistemática e gerativa;
- a língua é um conjunto de signos arbitrários;
- tais signos são primeiramente orais, mas também podem ser visuais;
- estes signos possuem significados convencionais, aos quais os mesmos se referem
- a língua é usada para comunicação;
- a língua opera através do discurso ou cultura de uma comunidade;
- a língua é essencialmente humana, apesar de possivelmente não ser limitada ao ser humano;

³ Traduzido do original.

- a língua é adquirida por todas as pessoas praticamente da mesma forma – a língua e os universais de aprendizagem apresentam as mesmas características.

Sendo este um processo tão complexo, de que forma podemos explicar a fantástica jornada percorrida pela criança ao enunciar a primeira palavra, por volta de um ano de idade, até a competência comunicativa do adulto? Tal desafio não se restringe apenas à explicação do processo universal de aprendizagem de L1 (ou língua materna), mas também em relação ao aprendizado de uma segunda língua ou L2. Cabe aqui, estabelecermos, o que entendemos entre ser a aprendizagem da L1 e a aprendizagem da L2.

Diferentes teorias⁴ tentam explicar a maneira como o ser humano desenvolve a habilidade de usar a língua para se comunicar através de códigos orais, escritos ou outros símbolos. Apesar de essas teorias divergirem em relação à maneira como isto acontece, o que todas têm em comum é a aceitação mútua de que a L1 é realmente adquirida, isto é, o processo ocorre de maneira natural, não planejada. A criança aprende a falar pelo simples fato de estar exposta à língua.

Já a aprendizagem da L2, como a própria palavra a define, implica em ensinar e aprender. Não resta dúvida que aprender uma segunda língua pode ocorrer da mesma maneira que a primeira língua, isto é, através de um processo natural, no qual o aprendiz “imerso” na língua-alvo, ao, por exemplo, viver em um país onde a mesma é falada. Mas, como não é possível que todas as pessoas que desejam aprender outra língua possam “imerso” na mesma, resta a opção de que esta seja ensinada/aprendida no local onde estas pessoas residam.

A partir do momento em que o professor toma consciência de que está ensinando algo tão complexo, compete ao mesmo fazer escolhas que garantam a eficácia do aprendizado, tornando o aprendiz um participante ativo desse processo. Nos estudos sobre a aquisição da L1, os pesquisadores, coletando e analisando a fala das crianças, descobriram uma série de evidências sobre os processos envolvidos no desenvolvimento da mesma. Esse trabalho levou a estudos comparativos entre a aquisição da L1 e da L2, sobre os quais falaremos a seguir.

⁴ Ver Spada & Lightbown (1999).

2.1.2 Língua Materna e Segunda Língua

A capacidade do ser humano de aprender uma primeira língua tem sido alvo de interesse e estudos há muito tempo. A aquisição da linguagem pelas crianças sempre fascinou o homem, datando o seu estudo já do século XVIII, quando o filósofo alemão Dietrich Tiedermann começou a observar o desenvolvimento psicológico e linguístico do seu filho.

A partir da metade do século XX, as pesquisas na área de aquisição da língua materna se intensificaram, e conceitos antigos sobre a origem da linguagem, que viam a mesma como uma mera *formação de hábitos e imitação*, propostos por Skinner (1957), cederam lugar à criatividade *da criança em construir o conhecimento da língua à qual está exposta* (Chomsky 1965).

Na literatura pertinente, encontramos inúmeras teorias que tentam explicar a aquisição da língua materna. Carreño (1996, p. 6) oferece uma síntese deste processo, dizendo que a língua materna é aquela adquirida de forma natural, quando a criança desenvolve sua capacidade de falar ou expressar-se, sem que, necessariamente, lhe sejam ensinadas as regras do uso dessa língua. Na maioria dos casos, a mãe se dedica a conversar com a criança, simplificando a linguagem para poder ser entendida. Inicialmente, a produção oral da criança é elementar, mas, aos poucos, conforme esta vai se tornando mais autônoma em sua aprendizagem, começa a aprender com outras crianças, adultos, através de meios de comunicação e, por volta de 5-7 anos de idade, é capaz de falar perfeitamente. A escola se encarrega de polir e enriquecer o conhecimento adquirido.

Se aprender significa mudar de comportamento, e ensinar significa mostrar o caminho para tal, em relação à aprendizagem de línguas o conceito se aplica de modo igual, contudo com algumas variações. A criança, ao aprender a L1 não está exposta diretamente às regras desta mas simplesmente à fala das outras pessoas, das quais as regras da língua são deduzidas. Este aprendizado, apesar de ser uma tarefa complexa, ocorre com incrível rapidez e, por volta dos 3-5 anos de idade, a criança terá internalizado a maior parte das estruturas básicas da língua.⁵

⁵ Ver Chomsky (1965, p.26-58).

Enquanto a criança de tenra idade não tem nenhum hábito lingüístico ou desenvolvimento cognitivo, o aprendiz adulto de L2 já domina a L1, isto é, já possui um conjunto de hábitos lingüísticos e desenvolvimento cognitivo. Além disso, é preciso considerar diversos outros fatores que influenciam a aprendizagem da L2 tais como a própria idade, a motivação, atitudes, aptidão, diferenças individuais, entre outros.

Ao lado das diferentes teorias que tentam explicar a aquisição da língua materna, encontramos aquelas relativas ao aprendizado e ensino de L2, sempre diretamente influenciadas por duas ciências primordiais: a lingüística e a psicologia. As abordagens ao ensino de línguas se sucederam ao sabor das tendências de cada época e podem ser resumidas, segundo Celani (1995, p. 19) em três movimentos básicos: *gramática-tradução*, (*Grammar-Translation*), o *audiolingüismo* (*Audiolingualism*) e *abordagem comunicativa ou natural* (*Natural or Communicative Approaches*), também conhecida como o *construtivismo no ensino de línguas*.

Desde o século XVIII até meados deste século, a metodologia predominante foi sempre gramática-tradução, concebida à luz do modelo greco-latino de ensino das línguas clássicas. Essa abordagem, calcada na idéia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita, e de que esta é determinada por regras gramaticais, teve sempre como objetivo principal acumular conhecimento a respeito da estruturação gramatical da língua e de seu vocabulário, com a finalidade de se estudar sua literatura e traduzir.

O primeiro grande movimento em oposição ao método tradicional de gramática-tradução ocorreu pouco antes do início dos anos 50, quando o behaviorismo, na área da psicologia, e o estruturalismo, na área da lingüística vigoravam com força total. Os lingüistas de então passaram a valorizar a língua falada. Sustentavam que o aprendizado de línguas estaria relacionado a reflexos condicionados, e que a mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria instrumental para se alcançar habilidade comunicativa. Esta visão acabou dando origem aos métodos audiolingual e audiovisual, baseados no automatismo e atrelados a planos didáticos.

A partir dos anos 70 e 80, surgem novas teorias nas áreas da lingüística e da psicologia educacional. Piaget e Vygotsky, pais da psicologia

cognitiva contemporânea, já haviam proposto que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social. Cada aluno constrói seu próprio aprendizado num processo de dentro para fora baseado em experiências de fundo psicológico.

Noam Chomsky, por sua vez, revoluciona a lingüística nos anos 60 afirmando que a linguagem é uma habilidade criativa e não memorizada, e que não são as regras da gramática que determinam o que é certo e errado, mas sim o desempenho de um representante nativo da língua-alvo que determina o que é aceitável ou inaceitável. As idéias de Chomsky (1968) passaram a inspirar a metodologia de ensino de línguas na direção de uma abordagem humanística baseada em comunicação e intermediação de um facilitador carismático, e com participação ativa do aluno.

Nos anos 80, o norte-americano Stephen Krashen traz ao ensino de línguas as teorias de Chomsky, Piaget e Vygostsky, e estabelece uma clara distinção entre conhecimento acumulado e habilidade desenvolvida, redefinindo a partir daí os rumos do ensino de línguas. Em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1987), Krashen⁶ define os conceitos de aprendizagem e aquisição de língua e conclui que o ensino de línguas eficaz não é aquele que depende apenas de receitas didáticas, mas sim aquele que explora a habilidade do instrutor em criar situações voltadas aos interesses e necessidades de cada grupo e cada aluno.

De acordo com Krashen (1987), aprender uma outra língua significa desenvolver a habilidade funcional equivalente à de assimilação da língua materna pelas crianças. Trata-se, portanto, de reaprender a estruturar o pensamento, desta vez nas formas de uma nova língua. Em suma, trata-se de um comportamento humano, fruto de convívio, de situações reais de interação. Ensino e aprendizagem são vistos como atividades que ocorrem num plano pessoal-psicológico.

Já na década de 70,⁷ mudou-se também o enfoque, que contemplava, até então, o ensino, e passou-se a focalizar o aprendizado. As abordagens passaram a centrar-se no aluno, levando os educadores a buscarem técnicas e métodos que atingissem as necessidades deste, bem como um maior entendimento das variáveis apresentadas pelo mesmo, tais como diferentes personalidades, motivações e estilos

⁶ Ver também Krashen (1988).

⁷ Ver Paulo Freire (1970).

de aprendizagem. O papel ativo do aluno no desenvolvimento da sua competência lingüística foi, enfim, reconhecido, permitindo uma nova flexibilidade por parte do professor para atender às necessidades e desejos do aluno, na tentativa de ajudá-lo a compreender a si mesmo e a desenvolver ao máximo o seu potencial. Esse percurso é uma construção pessoal, baseada em convenções reais e necessidades específicas.

Hoje em dia, as tendências mais fortes encaminham-se na direção de noções tais como autonomia, interação e autenticidade do material e da situação de aprendizagem. Isto engloba uma orientação interativa, já enfocada anteriormente por Rogers (1969) e outros psicólogos humanistas, cuja psicologia baseia-se no modo como os indivíduos desenvolvem personalidades saudáveis e os meios utilizados para desenvolverem ao máximo seu potencial, o que implica que os alunos podem ser tratados como um grupo uniforme só à medida que partilham de uma mesma realidade ou verdade social.

Referindo-se à psicologia de Carl Rogers, Marx & Hillix (1976, p. 528) afirmam o seguinte:

“O conceito central da teoria de Rogers é o eu. Para ele, o eu é uma estrutura composta de experiências que o indivíduo é capaz de atribuir ao seu próprio corpo ou aos resultados do seu próprio comportamento.”

2.2 O processo de ensino/aprendizagem

2.2.1 Princípios de ensino/aprendizagem de L2

O que vemos, então, é que a aprendizagem de uma segunda língua é, ao mesmo tempo, muito diferente da aprendizagem de L1, enquanto que, em vários aspectos importantes, se parece com a primeira. Para Brown (1993, p. 275), a aprendizagem de uma segunda língua não é totalmente diferente da primeira; é um subconjunto do aprendizado geral do ser humano, envolvendo, entre outras coisas, a criação de novos sistemas lingüísticos e outras funções comunicativas da língua, bem como sua estreita relação com o pensamento. O domínio cognitivo do ser humano, a sua capacidade em perceber, julgar, aprender e lembrar são essenciais na tarefa de internalizar tanto a L1 como a L2.

Uma parte importante dos estudos sobre a aquisição da L2 são os estudos que descrevem os estágios pelos quais passam os aprendizes. Apesar de não dispormos de descrições precisas de todos os estágios que englobam todas as estruturas da língua, sabemos que esse processo é subconsciente (Carreño 1996, p. 18). O cérebro organiza o insumo que recebe e compreende e o põe à disposição dos mecanismos que produzem a fala. O conhecimento adquirido pode ser, então, usado na comunicação, e o falante de L2 não precisa pensar para tal, assim como acontece na L1.

Uma abordagem bastante elucidativa a respeito dos princípios gerais de aprendizagem de L2 é dada por Brown, já citado acima, em um livro de 1994, *Teaching by Principles*. O referido autor reconhece doze princípios gerais que se agrupam em três categorias: Princípios Cognitivos, Princípios Afetivos e Princípios Lingüísticos. O conhecimento destes princípios nos dá uma idéia geral dos estágios evolutivos pelos quais passam, necessariamente, todos os aprendizes de L2, ao mesmo tempo em que ajuda não somente aos professores na tomada de decisões sobre a sua prática de ensino, como também ao aluno, que assim descobre maneiras mais efetivas de aprender.

O primeiro grupo dos princípios descritos por Brown (1994), os Princípios Cognitivos, se relaciona com as funções intelectuais da aprendizagem da L2 e inclui a *automaticidade*, a *aprendizagem significativa* e a *antecipação de recompensa*. Por *automaticidade* se entende o modo não-sofisticado, como o fazem as crianças, de aprender outra língua através de absorções inconscientes, automatizando algumas de suas formas, geralmente não analisadas, as quais focalizam o uso efetivo da língua. A *aprendizagem significativa*, a qual é amplamente automatizada, baseia-se na associação de conhecimentos novos a conhecimentos já existentes: “sons, palavras, estruturas e elementos do discurso” (Brown 1994, p. 18). Isto significa que novos itens da língua são adquiridos pelo aluno de forma isolada. A *aprendizagem significativa* pode ser desenvolvida pelo professor em sala de aula, através da escolha de material adequado, tópicos interessantes e outras atividades que possam atrair o interesse do aluno e ajudá-lo a atingir seu objetivo além de ancorar o conhecimento novo ao conhecimento já existente. Por fim, a *antecipação de recompensa*, de acordo com Brown, baseia-se

no princípio comum de que tudo o que o ser humano faz é “inspirado e direcionado a determinado propósito ou objetivo” (p.19). O aluno deve saber que seu sucesso será medido de acordo com o propósito ou objetivo que o mesmo estabelecer para si próprio, e que ele precisa se engajar nas tarefas desenvolvidas em sala de aula de forma consciente, para atingir seus propósito e, desta forma, receber sua recompensa, isto é, uma competência significativa no objetivo que ele mesmo determinar.

O segundo grupo de princípios descritos por Brown, chamados de Princípios Afetivos, envolve o *ego-lingüístico*, a *auto-confiança*, *correr riscos* e *estabelecer conexões entre a língua-alvo e a cultura desta*. O estágio *ego-lingüístico* é um período durante o qual o aprendiz de L2 é levado a pensar, sentir e agir de uma maneira diferente, isto é, de adquirir uma segunda identidade. Tal fato deixa o aluno perdido e a princípio confuso, pois não sabendo como expressar-se na outra língua, por não encontrar as palavras certas ou não saber o significado das mesmas, fica com o ego fragilizado. Sendo este um processo normal, natural e passageiro, é necessário que o professor tenha paciência e compreensão, para fazer com que o aluno entenda o que está acontecendo e supere este estágio. Já a *auto-confiança* diz respeito a quanto o aluno acredita ser capaz de aprender e se relaciona ao *ego-lingüístico* na maneira como pode ser tratada pelo professor, embora precise, antes de tudo, ser avaliada pelo próprio aluno. *Correr riscos* são tentativas feitas pelos alunos ao aventurar-se além do conhecimento que já dominam. Quando o aluno tem confiança em si próprio, para arriscar-se na língua-alvo, e tem o apoio do professor, certamente estará caminhando em direção ao sucesso. A *conexão entre a língua estudada e a cultura da mesma* não é apenas o aprendizado de um novo código, mas também dos costumes, valores e crenças das pessoas que falam essa língua. Brown salienta que essa cultura não deve ser imposta ao aluno; contudo, deve-se destacar semelhanças e diferenças entre as culturas da L1 e L2, pois tal contribuição serve para aumentar os horizontes e conhecimentos gerais do aluno.

A última categoria descrita por Brown (1994) refere-se aos Princípios Lingüísticos, que incluem os *efeitos da língua materna*, a *interlíngua* e a *competência comunicativa*. Os *efeitos da língua materna* sobre a língua-alvo podem ser tanto de interferência quanto facilitadores na aprendizagem de L2. Os alunos tendem a prever como a língua-alvo funciona, baseados no conhecimento que têm da

sua própria língua, algo que às vezes dá certo mas que também leva o aluno a formar falsas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo. É importante que o professor ajude o aluno a aprender com seus erros e lhe proporcione alternativas. Por sua vez, a *interlíngua* é um sistema desenvolvido pelo aluno durante o processo de aprendizagem da L2, no qual o mesmo aplica conhecimentos dos sistemas da sua língua àquilo que ele aprende dos sistemas da outra língua. Esse processo é temporário e necessário, sendo o mesmo comum a todos os aprendizes de outra língua, e precisa de auxílio constante do professor e de outras fontes para poder ser desenvolvido pelo aluno. Por fim, a *competência comunicativa* é considerada a “meta principal do aprendizado da L2” e é composta das seguintes partes, que necessariamente devem ser aprendidas pelos alunos para que os mesmos sejam considerados competentes na língua-alvo: *competência organizacional*, a qual inclui os aspectos gramaticais e de discurso; *competência pragmática*, isto é, os aspectos funcionais e sociolingüísticos da língua; *competência estratégica*, a qual se refere à habilidade do aluno de apresentar um bom desempenho em qualquer contexto, mesmo não conhecendo todas as palavras ou regras da língua-alvo; *habilidades psicomotoras*, envolvendo entonação, ritmo e pronúncia.

Existem ainda diversos outros fatores que podem determinar o sucesso do aluno no ensino/aprendizagem de L2. As dificuldades impostas aos alunos por determinadas tarefas no uso da L2, como por exemplo a pronúncia ou o aprendizado de estruturas gramaticais, podem ser resolvidas de forma individual, de acordo com a personalidade,⁸ características próprias e, principalmente, pelos estilos de aprendizagem do aluno, como veremos a seguir.

2.2.2 Estilos de Aprendizagem

Nem todos aprendem uma outra língua da mesma forma ou usando o mesmo caminho. É o que chamamos de *variação individual*, ou seja, aquele conjunto de fatores que fazem com que as pessoas percorram caminhos diversos no seu aprendizado. Em uma sala de aula, apesar de todos os alunos estarem expostos

⁸ ver Titone (1983, p.53-61); Danesi & Titone (1985, p. 122-148).

ao mesmo insumo, os resultados individuais são muito diferentes: alguns são demorados, outros mais rápidos, alguns cometem mais “erros”, outros menos. Fatores do tipo psicológico, sociológico, estilos de aprendizagem, personalidade, motivação, estratégias de aprendizagem empregadas estão entre as diversas causas dessas variações individuais.

Segundo Keefe (1979, p. 4), os *estilos de aprendizagem* são indicadores relativamente estáveis de como o aprendiz percebe, interage e responde à situação de aprendizagem. Para Skehan (1991, p. 288), os *estilos de aprendizagem* seriam predisposições gerais, voluntárias ou não, direcionadas a processar a informação de forma individual.

Brown (1993) faz uma distinção entre estilos e estratégias de aprendizagem, com a qual concordamos plenamente. Para ele, o estilo se refere consistentemente a tendências ou preferências individuais e a características gerais do funcionamento intelectual e da personalidade do indivíduo, as quais o diferenciam dos outros indivíduos. Por outro lado, as estratégias de aprendizagem seriam métodos para abordar determinados problemas de maneira intra-individual, isto é, todos nós podemos resolver determinado problema de várias maneiras possíveis.

Estilos, apesar de serem “preferências individuais e influenciarem grandemente na forma como os alunos processam informações” (Oxford 1993, p. 8), podem, também, ser manipulados e treinados, mesmo porque não podemos afirmar que um estilo seja mais importante do que outro e que as pessoas utilizem apenas um estilo, mas sim que estas escolhem determinados estilos diante de determinadas imposições. Reid (1995, p. 113) aponta os seguintes estilos de aprendizagem e as estratégias relacionadas a estes:

- 1- *Estilo visual*: leitura, estudos com mapas e gráficos, anotações, diários, mapeamento mental, etc.
- 2- *Estilo auditivo*: ouvir explicações, palestras, fitas gravadas, apresentações orais, etc.
- 3- *Estilo cinestésico/tátil*: envolvimento físico com a situação de aprendizagem, através de encenações teatrais, desenhos, construção de modelos ou experimentos em laboratórios, etc.

A nossa proposta deve ser, então, a de respeitar o estilo do aluno e a de prover condições que explorem as estratégias relacionadas a tal estilo, oportunizando um aprendizado afinado com a realidade particular do aprendiz para poder contar com uma maior cooperação deste. Prabhu (1987) diz que os alunos, em situações de ensino nas quais são envolvidos pelo conteúdo estudado, são mais criativos nos seus estilos e mais motivados a aprender. Mas será apenas isso suficiente? Nosso conhecimento sobre o processo da aprendizagem, nosso respeito à individualidade do aprendiz e encorajamento são capazes de motivar o aluno a aprender? Podemos manter o aluno constantemente motivado? O que é motivação afinal?

2.2.3 O papel da motivação

“A verdade é que 99% do ato de ensinar consiste em fazer o aluno interessar-se pelo conteúdo.” (Chomsky 1988, p. 181)

De acordo com a visão behaviorista, a motivação seria simplesmente “a antecipação de uma recompensa” (Brown 1994, p. 35). Por essa definição, as pessoas agem de determinadas formas porque são recompensadas, e essa recompensa reforça a ação feita e, portanto, leva-as a prosseguir nessa ação.

Uma visão menos tradicional, do ponto de vista de psicólogos cognitivistas, entretanto, define a motivação como uma predisposição inata, em termos de necessidades, que o ser humano tem de explorar e manipular o ambiente que o cerca (Ausubel apud Brown 1994, p. 152). Maslow (1970, p. 67) se refere à motivação como “um sistema de necessidades inerentes a cada ser humano, que nos compele a prosseguir cada vez mais, em busca de algo”. Hunt (1971, p. 98) sugere que a motivação pode ser alta ou baixa, dependendo de quanto a pessoa é livre para tomar suas próprias decisões e que, em contextos educacionais, o uso de técnicas inadequadas, as quais são simplesmente usadas sem razão específica ou sem objetivos concretos, ou ainda sem encontrarem apoio participativo do aluno, podem simplesmente diminuir a motivação deste. Segundo Oxford & Shearin (1994, p. 15)

“se não soubermos onde estão as raízes da motivação, como poderemos cultivar estas raízes?”

Qual seria, no entanto, o papel da motivação no processo de aprendizagem de línguas? Os estudos dos psicólogos canadenses Gardner & Lambert (1972) foram fundamentais neste sentido. Os autores classificaram a motivação em dois grandes grupos: *integrativa* e *instrumental*. A *motivação integrativa* é aquela apresentada pelos aprendizes que desejam se integrar com algum grupo de falantes da língua-alvo, que desejam fazer parte de determinada sociedade. Este tipo de motivação relaciona-se mais diretamente com o processo de aprendizagem por ‘imersão’, isto é, o processo pelo que passam as pessoas que estão vivendo no país onde se fala determinada língua; por desejarem melhorar suas habilidades de compreensão e produção da língua, aproveitam todas as oportunidades disponíveis para se integrarem com falantes nativos da língua-alvo. A *motivação instrumental* é aquela que leva o aluno a aprender uma outra língua visando objetivos práticos futuros: a possibilidade de um emprego melhor, de poder comunicar-se quando fora do país, de perseguir carreiras acadêmicas, de acompanhar o avanço da ciência e da tecnologia, etc.

O estudo de Gardner & Lambert (1972) mostra que, embora o desempenho em L2 dos falantes com índices maiores de motivação integrativa tenha, geralmente se mostrado superior, é pouco provável que os nossos alunos sejam motivados *integrativamente*, isto é, que a única motivação destes seja a de integrar-se em determinado grupo. Nossa atenção tende, então, a voltar-se com maior ênfase para a *motivação instrumental*, levando-se em conta, principalmente, as necessidades crescentes do aprendizado de outras línguas nos dias de hoje, em função de novas exigências impostas pela sociedade. O próprio Gardner (1973, p. 240) diz:

“ao invés de enfatizarmos a língua que está sendo aprendida, creio ser mais importante enfatizar a utilidade da língua que está sendo aprendida.”

Brown (1993), por sua vez, aponta dois outros tipos de motivação: a motivação *intrínseca* e a *extrínseca*. A motivação é *extrínseca* quando vem de fora

da pessoa, em forma de recompensa, através de prêmios materiais. A motivação *intrínseca* envolve aquela força interior que faz com que o aluno desempenhe determinada tarefa pela recompensa contida na própria tarefa, que o leva a se absorver na sua aprendizagem, de forma a aumentar a sua auto-estima, competência e auto-determinação, bem como recompensá-lo com um sentimento de plenitude interior. Um elogio feito pelo professor, uma boa pontuação em uma prova ou uma recompensa financeira não deixam de ser fatores motivadores, mas a motivação intrínseca é a única capaz de promover um desenvolvimento reflexivo, criativo e duradouro, não apenas temporário, como por exemplo completar uma tarefa ou obter uma boa pontuação em um teste.⁹

Voltando ao nosso questionamento anterior sobre o papel da motivação na aprendizagem, Dickinson (1987, p. 32) sugere que o aluno pode ser responsável pela sua própria aprendizagem se:

- estiver consciente das suas necessidades e objetivos;
- reconhecer a importância do seu aprendizado para alcançar suas próprias metas;
- manter sua auto-estima, através do envolvimento na tomada de decisões em sala de aula;
- tiver liberdade para escolher suas estratégias de aprendizagem;
- interagir com outros colegas, para usufruir dos conhecimentos destes e reduzir suas inibições;
- estiver exposto a procedimentos que o auxiliem na solução dos problemas impostos pela sua aprendizagem.

Para ajudar o aluno a alcançar autonomia, precisamos conjugar diversos fatores, entre os quais a oportunidade de torná-lo consciente das diversas maneiras de alcançar sucesso. O que é ser um aluno bem-sucedido? Rubin & Thompson (1982, p. 45), embora não embasem sua análise em estudos *empíricos*, mas antes em observações feitas por professores e alunos, descrevem como bem-sucedido o aluno que:

- descobre seu próprio caminho e é responsável pelo seu aprendizado;
- organiza as informações pertinentes à língua-alvo;

⁹ Ver Gomez (1999, p. 53-78)

- é criativo, desenvolvendo um “sentido extra” para a L2, através de experiências com a gramática e o vocabulário desta;
- cria suas próprias oportunidades para praticar a L2, tanto na sala de aula quanto fora desta;
- aprende a viver com incertezas, sem se sentir frustrado, e está continuamente buscando oportunidades para falar e ouvir a língua-alvo, mesmo sem compreender todas as palavras;
- usa estratégias de memória para não esquecer o que já foi aprendido;
- faz com que seus erros trabalhem a seu favor e não contra;
- usa o conhecimento lingüístico, incluindo conhecimentos da L1 na aprendizagem de L2;
- usa indícios contextuais que possam ajudá-lo na compreensão da L2;
- aprende a fazer suposições inteligentes;
- aprende segmentos (*chunks*) da língua-alvo e formaliza rotinas para desempenhar além da sua competência;
- aprende determinados “truques” para manter o discurso em andamento;
- aprende certas estratégias de produção para preencher lacunas na sua competência;
- aprende diferentes estilos orais e escritos e aprende a variar seu discurso, de acordo com a formalidade da situação.

Estudos recentes (Crookes & Schmidt 1991; Skehan 1991; Oxford & Shearin 1994; Tremblay & Gardner 1995; Naiman et al. 1996; Dörnyei 1994; Kondo 1998) apontam para a relevância entre a motivação do aprendiz de segunda língua, a criação de novos construtos, como por exemplo o estabelecimento de objetivos pessoais por parte dos alunos, e a incorporação desses construtos a modelos teóricos já existentes, tendo em vista o objetivo de elaborar modelos que resultem em práticas possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula. O intuito é otimizar o processo de ensino/aprendizagem de L2 e auxiliar, desta forma, o aluno a tornar-se autônomo e bem-sucedido.

Estudos feitos por Dickinson (1994) concluíram que alunos bem-sucedidos e autônomos apresentavam, entre outras características, envolvimento

maior com o processo de aprendizagem de L2, através da exploração de um grande número de estratégias de aprendizagem.

Dörnyei (1994), também referindo-se à motivação, afirma que esta pode ser desenvolvida e mantida através do uso de estratégias de aprendizagem na sala de aula de línguas estrangeiras, pois essas estratégias:

- geram condições motivadoras básicas;
- intensificam os valores e atitudes do aluno em relação à língua-alvo;
- tornam o currículo relevante para o aluno;
- aumentam a expectativa de sucesso do aluno;
- ajudam o aluno a determinar seus próprios objetivos;
- aumentam a qualidade do aprendizado;
- aumentam a auto-confiança e satisfação do aluno;
- levam o aluno à autonomia.

“As pesquisas têm demonstrado que a motivação influencia diretamente o quanto o aluno de L2 usa estratégias de aprendizagem e como a proficiência deste pode ser melhorada em sala de aula e mantida fora desta” (Oxford & Shearin 1994, p.12).

Nos deparamos, então, com as estratégias de aprendizagem, desta vez como um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da autonomia e conseqüente sucesso na aprendizagem.

2.2.4 Autonomia do aprendiz e estratégias de aprendizagem

A idéia de desenvolver a autonomia do aprendiz teve início nos anos 60 com o surgimento das abordagens construtivistas sobre a aprendizagem, e fundamenta-se no princípio de que o aprendizado é um processo ativo e social, no qual o aluno constrói seu conhecimento baseado no conhecimento anteriormente adquirido. O aluno seleciona informações, origina hipóteses e toma decisões a fim de conectar experiências novas a construtos mentais que já domina. Na verdade, o aluno está construindo seu próprio conhecimento, através da testagem de idéias,

baseado em experiências anteriores, as quais ele aplica a situações novas, integrando, desta maneira, o novo conhecimento àquele que já possui (Brunner 1960, p. 87).

No final da década de 60 e início dos anos 70, na área de aprendizagem de L2, o fato de que alguns alunos pareciam ter mais sucesso do que outros, não importando quais os métodos ou técnicas usadas no decorrer do processo ensino/aprendizagem, começou a chamar a atenção dos pesquisadores, os quais passaram, então, a observar e descrever esses aprendizes em termos de características pessoais e individualidades em relação à forma como aprendiam uma outra língua. Uma das descobertas feitas foi a de que cada aluno utilizava diferentes *estratégias de aprendizagem* e que os alunos mais bem-sucedidos usavam mais estratégias do que os alunos com menor sucesso.

Em 1966, Aaron Carton publicou uma pesquisa sobre aprendizes que variavam em sua capacidade de fazer inferências racionais. Em outro artigo, Carton (1971) detalhou as maneiras pelas quais as inferências eram usadas pelos aprendizes de L2. Em 1975, Rubin publicou pesquisas similares às *estratégias* usadas pelos aprendizes de L2 bem-sucedidos. Carton (1971, p. 56) denominou de *estratégias cognitivas* a maneira pela qual os alunos fazem inferências e adivinhações no seu aprendizado e de *estratégias comunicativas* a forma usada pelos alunos para se expressarem na L2 através de gestos e paráfrases, para compensar, por exemplo, a falta de vocabulário na língua-alvo.

Em 1978, um grupo de pesquisadores canadenses (Naiman, Fröhlich, Todesco & Stern) iniciou um estudo com aprendizes de línguas estrangeiras bem-sucedidos. Analisando um conjunto de trinta e quatro entrevistas, os mesmos identificaram cinco diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, além de assinalar a importância do envolvimento do aluno no aprendizado de uma segunda língua e colocar que, como a linguagem é uma forma de comunicação visível, sua aprendizagem pode ser monitorada. Tarone (1980, p. 417-431) faz uma distinção entre três tipos de estratégias de aprendizagem:

- *produção*, as quais são tentativas de uso da língua de forma clara e eficiente com o mínimo de esforço;
- *comunicação*, que lidam com problemas que surgem na interação;

- *aprendizagem da língua*, vistas como uma tentativa de desenvolver a competência lingüística e sociolingüística na língua-alvo.

Wong-Fillmore (apud Rubin & Thompson 1982, p. 108) estudou as estratégias de aprendizagem de crianças mexicanas aprendendo inglês na Califórnia. Entre as estratégias identificadas, observaram-se o uso de *estratégias sociais*, como por exemplo solicitar a ajuda dos amigos e colegas para a compreensão de palavras desconhecidas, e o uso de *estratégias cognitivas*, como a de aprender algumas expressões formulaicas e usá-las para se comunicar.

A década de 80 trouxe às pesquisas sobre estratégias de aprendizagem novos dados. Rubin (1987), após várias tentativas infrutíferas, usou a técnica de auto-relato direcionado (*directed self-report*). Nessa técnica, o aluno é levado a comentar determinada atividade de aprendizagem da língua-alvo e descrever quais as estratégias que ele usou no desenvolvimento da mesma. Um dos fatos salientados por Rubin relaciona-se com a considerável variação apresentada pelos alunos nas habilidades de descrever as estratégias empregadas pelos mesmos.

Nesta mesma década, passou-se ainda da simples identificação de estratégias para a sua classificação. Uma das principais classificações é a que distingue *Estratégias Cognitivas*, *Metacognitivas* e *Sócio-afetivas*. Segundo O'Malley et al. (1983), *Estratégias Cognitivas* são as operações usadas para a aprendizagem que requerem do aprendiz análise, transformação ou síntese. As *Estratégias Metacognitivas*, por sua vez, incluem o processo regulatório pelo qual o aprendiz planeja, monitora e avalia a sua aprendizagem. Por fim, as *Estratégias Sócio-afetivas* referem-se àquelas estratégias que o aprendiz usa para interagir com outras pessoas quando usa a língua-alvo.

Conforme foi delineado desde o princípio deste estudo, nosso objetivo central é o de desenvolver meios para levar o aprendiz de L2 a buscar maneiras rápidas e eficientes de aprender a língua-alvo. Acreditando que a exploração de um grande número de estratégias de aprendizagem seja uma opção bastante promissora, encontramos um guia prático sobre as mesmas, sua utilização em sala de aula e treinamento estratégico rumo à competência bem-sucedida nas pesquisas de Rebecca Oxford (1990). Em sua obra, Oxford enfatiza a utilidade de se empregar e explorar diversas estratégias para otimizar a aprendizagem, mostrando também que é

possível treinar os alunos para usarem essas estratégias de modo a torná-los autônomos e bem-sucedidos.

Oxford (1990) divide as estratégias de aprendizagem (tabelas 01 e 02) em dois grandes grupos:

- *Estratégias Diretas*, as quais incluem estratégias de memória, cognição e compensação. Estas estratégias dizem respeito à própria língua.
- *Estratégias Indiretas*, as quais incluem estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. Trata-se de estratégias ligadas ao aprendizado propriamente dito.

Tabela 01

Estratégias Diretas de Aprendizagem de Oxford (1990)¹⁰
<p>1- Estratégias de Memória</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Criar elos mentais b) Utilizar imagens e sons c) Revisar apropriadamente d) Agir
<p>2- Estratégias Cognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Praticar b) Receber e enviar mensagens c) Analisar e raciocinar d) Criar estruturas para insumo e produção
<p>3- Estratégias de Compensação</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Fazer suposições inteligentes b) Superar limitações na fala e escrita

¹⁰ Ver original em detalhes no anexo 01.

Tabela 02

Estratégias Indiretas de Aprendizagem de Oxford (1990)¹¹	
1-	Estratégias Metacognitivas
	a) Centrar o aprendizado
	b) Organizar e planejar o aprendizado
	c) Avaliar o aprendizado
2-	Estratégias Afetivas
	a) Reduzir a ansiedade
	b) Encorajamento pessoal
	c) Avaliação emocional
3-	Estratégias Sociais
	a) Fazer perguntas
	b) Cooperar com os outros
	c) Empatia com os outros

A relação entre o estilo do aluno e as estratégias que o mesmo emprega, suas necessidades e, principalmente, sua participação ativa no processo de ensino/aprendizagem, bem como a crença de que é possível tornar este processo mais enriquecedor e eficaz servirão como base para o treinamento estratégico que propomos a seguir.

2.2.5 Estratégias de aprendizagem e treinamento estratégico

2.2.5.1 Definindo estratégias de aprendizagem

O termo *estratégia* se origina do grego *strategia* e foi definido como “a ciência de planejar e dirigir operações militares” (Dicionário Webster, 1977). Com o decorrer do tempo, o termo, porém, ganhou novos contornos. Faerch & Kasper (1983, p. 3) definem estratégias como “planos conscientes para solucionar um problema particular do indivíduo, para atingir determinado objetivo.” Para Stern (1983, p. 8), estratégias são abordagens particulares e observáveis, empregadas pelos

¹¹ Ver original em detalhes no anexo 02.

alunos no processo de aprendizagem. Seliger (1984, p. 53) faz uma distinção entre *estratégias* e *táticas*. O autor define *estratégias* como sendo “categorias abstratas básicas de processamento pelas quais a informação percebida no mundo externo é organizada e categorizada em estruturas cognitivas como parte de uma rede conceitual”; por outro lado, *táticas* seriam as “atividades de aprendizagem variáveis que os aprendizes usam para organizar uma situação de aprendizagem.” De acordo com Oxford (1990, p. 7), “estratégias são ferramentas com as quais se aprende a aprender.” Brown (1994, p. 104) define estratégias como “métodos específicos de abordar um problema ou uma tarefa, maneiras de operar para alcançar determinado fim, planejamento destinado a controlar e manipular certas informações. Elas são ‘planos de batalha’ contextualizados e podem variar a cada momento, dia a dia, ano a ano”. Em outra perspectiva, Richards, Platt & Platt (1992, p. 209) salientam o papel e o plano de atuação das estratégias de aprendizagem, mencionando que “a efetividade da aprendizagem de L2 pode ser incrementada através do ensino de estratégias de aprendizagem mais efetivas.” Sob o ponto de vista de Gass & Selinker (1994, p. 266) “estratégias de aprendizagem, apesar de envolverem ação física, certamente também envolvem ações mentais.” Ellis (1994, p. 529) opta por uma definição mais geral: “uma estratégia consiste em uma atividade mental ou comportamental relacionada a algum estágio específico no processo geral de aquisição da linguagem ou de uso da linguagem.”

Contabilizando as definições acima, entendemos por estratégia de aprendizagem métodos de instrução variados, técnicas e fontes de auxílio que podem ajudar os alunos a aprenderem mais efetivamente dentro de determinado contexto educacional. Uma perfeita combinação de método, técnica e fonte de auxílio é constituída por um conjunto de estratégias de aprendizagem ideais a certos tipos de informação. O objetivo de um aprendizado eficaz deve ser o de maximizar a aquisição pelo aluno do conhecimento desejado. O uso de estratégias de aprendizagem pode assegurar uma instrução mais eficiente e efetiva.

2.2.5.2 Aprendendo a aprender: o treinamento estratégico

Muitos dos estudos relacionados à investigação das estratégias de aprendizagem (Seliger 1984; O'Malley & Chamot 1990; Rubin 1981; Wong-Fillmore apud Rubin & Thompson 1982, e outros) enfocam, principalmente, dois pontos:

- a) classificar as estratégias de aprendizagem sob diferentes categorias, inventários e taxonomias e
- b) descobrir quais as estratégias empregadas pelos alunos bem-sucedidos em L2 e relacioná-las a esse sucesso.

No presente estudo, optamos pela taxonomia de Oxford (tabelas 01 e 02 acima) devido ao fato de a mesma ser, certamente, uma das mais abrangentes, entre as publicadas até agora. Além disso, Oxford oferece, em seu livro *Language Learning Strategies* (1990), sugestões práticas para serem usadas em sala de aula, no sentido de um treinamento estratégico a nível consciente, com o objetivo de levar o aluno a se tornar bem-sucedido e autônomo.

Contudo, apesar da profusão de material desenvolvido especialmente para treinar aprendizes no uso eficaz de estratégias de aprendizagem de línguas, encontradas na maioria dos livros-texto de L2, pouco se sabe sobre a eficácia deste tipo de treinamento. Entretanto, a exemplo do que acontece com os estilos de aprendizagem, as estratégias podem ser ensinadas, modificadas e adaptadas, de acordo com as necessidades do aluno. Dias (apud Leffa 1994, p. 14) afirma que “é desejável e possível usar estratégias tanto como suporte na tarefa de ensinar, quanto para tornar os alunos mais efetivos na sua aprendizagem, retenção de conhecimento e para lembrar informações já processadas”.

Margie Wells (1994) enfatiza o emprego de estratégias como meio de ativar o processo de aprendizagem, pois as mesmas aumentam a retenção e compreensão do aluno, uma vez que as tarefas a serem desenvolvidas se tornam mais explícitas. Os alunos são estimulados a usarem seus conhecimentos prévios, como base para novos conhecimentos. Assim, são fornecidas oportunidades para desenvolver suas próprias idéias e conceitos, além de integrar conceitos em sistemas.

Oas et al. (1995), aplicando um treinamento estratégico a crianças e adolescentes em Lawrence, Ks., nos Estados Unidos, que apresentavam determinada incapacidade de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, demonstram a eficácia do uso de estratégias de aprendizagem para tornar o aluno independente, para ensiná-lo a pensar e a agir estrategicamente a curto e a longo prazo, bem como para torná-lo cada vez mais autônomo no processo de aprendizagem. Os autores ainda definem estratégias como “ferramentas as quais os alunos podem usar para realizar determinada tarefa em sala de aula ou em outra situação de aprendizagem fora desta”. E, quando se está realizando uma tarefa nova ou difícil, a importância de se ter à disposição um grande número de “ferramentas” não pode ser simplesmente ignorada.

Mas, afinal, o que constitui um treinamento estratégico? Segundo Oxford (1990, p. 193), “treinamento estratégico é colocar estratégias em funcionamento”. E mesmo que as estratégias não sejam a única solução para todos os problemas do aluno, as mesmas indicam uma variedade de possíveis soluções para esses problemas.

O treinamento estratégico consiste na apresentação de um conjunto explícito de passos a serem seguidos na realização de determinada tarefa, a qual os alunos são treinados a desempenhar de forma planejada, sistemática e, portanto, bem-sucedida. Em uma situação de aprendizagem formal, o aluno com treinamento estratégico raciocina a respeito do que precisa fazer e sobre as diferentes maneiras de fazer e, então, de um conjunto disponível de opções, seleciona a melhor abordagem para a situação, usando, produtivamente, as “ferramentas” que dispõe.

Um outro ponto importante a favor do treinamento estratégico é que o mesmo promove um aprendizado ordenado e sistemático. Assim que o aluno se familiariza com o emprego de estratégias, ele começa a “raciocinar estrategicamente”, ficando melhor equipado para solucionar problemas que eventualmente encontra ao longo do seu caminho. Além disso, o treinamento estratégico fornece ao aluno meios eficientes de se tornar autônomo a longo prazo, no sentido de agir e pensar estrategicamente, e oportuniza um sentimento crescente de independência e controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Brunner (1960, p. 22) diz que “o objetivo primeiro de qualquer ato de aprender, além do prazer que possa proporcionar, deve ser o de que o mesmo nos sirva futuramente. Aprender não deve apenas nos levar a algum lugar agora, mas sim nos permitir ir a algum lugar depois, de maneira mais fácil.”

Perguntamos, então, qual a melhor forma de oferecer um treinamento estratégico eficaz aos nossos alunos, em sala de aula. Conforme mencionado anteriormente, estratégias de aprendizagem são “ataques” feitos a determinados problemas. Elas são partes de um plano global para resolver esse problema. Naturalmente que esses ataques têm que ser planejados e conduzidos de forma coerente com a situação. Deste modo, um treinamento estratégico requer prática, até o ponto em que o aluno domine a estratégia, ou um conjunto destas, e consiga desenvolver um pensamento estratégico, isto é, consiga pensar claramente sobre a situação em que está envolvido e tome a decisão mais adequada para resolver essa situação.

Podemos imaginar que o processo de aprender e explorar um conjunto variado de estratégias não acontece de um dia para outro. Mas, apesar de ser, eventualmente, um processo demorado, a vantagem do mesmo é que, ao desenvolver o raciocínio estratégico do aluno, estaremos possibilitando a ele a oportunidade de tornar-se autônomo. E a autonomia é o primeiro passo para o êxito não só na aprendizagem, como também na educação geral.

Passamos, então, a descrever a forma como as estratégias podem ser desenvolvidas dentro da sala de aula, através da exploração das estratégias constantes da taxonomia de Oxford (1990).

2.2.5.3 Como estratégias são ensinadas: aprendizado e aplicação

“O único homem que é instruído é aquele que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e a modificar-se; o homem que descobriu que nenhum conhecimento é seguro, que apenas o processo de busca pelo conhecimento oferece uma base para a segurança.” (Rogers 1969, p. 104)

Segundo Oas et al. (1995), o processo de aprender a usar estratégias é dividido em duas fases: a de aprendizado e a de aplicação. Durante a fase de aprendizado, o aluno *aprende a respeito* das estratégias. Na segunda fase, o aluno *usa* as estratégias para obter sucesso, tanto nas tarefas em sala de aula, como fora desta. A fase de aprendizado caracteriza-se mais como uma fase introspectiva, de reflexão do aluno sobre si mesmo, do seu estilo de aprender, do por que faz determinadas tarefas com mais prazer do que outras, toma conhecimento de um número de estratégias que podem ajudá-lo a desempenhar, com igual prazer, todas as tarefas da língua-alvo. A fase de aplicação é aquela na qual o aluno usa as estratégias para realizar determinada tarefa de forma rápida e eficiente.

Na primeira fase, a de aprendizado sobre estratégias, a mesma é dividida em três partes distintas (Oas et al. 1995, p. 7-15):

- 1- conscientização estratégica;
- 2- conhecimento de estilos de aprendizagem;
- 3- emprego de estratégias de aprendizagem.

Na primeira parte, a de conscientização estratégica, conforme sugerido por Oxford (1990), é desejável aplicar-se um questionário, conforme o modelo abaixo, o qual pode ser modificado e/ou adaptado, dependendo da situação em que for usado. Esse questionário (*Background Questionnaire*) pode ajudar a indicar a forma como o aluno aprende a segunda língua, quais seus pontos fortes e pontos fracos, a maneira como vê o processo de aprendizagem, quais as metas que traçou para si e a forma como pretende alcançar tais metas.

Tabela 03

BACKGROUND QUESTIONNAIRE (Oxford 1990)¹²	
Este questionário não tem respostas certas ou erradas. Ele serve para mostrar informações complementares sobre você, seu aprendizado, suas crenças e suas metas.	
Nome:.....	Idade:..... Data:.....
Há quanto tempo você estuda uma língua estrangeira?.....	
Você gosta de estudar esta língua? () Sim () Não	
Por que você está estudando essa língua? Marque todas as alternativas que se aplicam a você.	
() tenho interesse pessoal na língua	
() tenho interesse pela cultura dos países onde essa língua é falada	
() tenho amigos que falam essa língua	
() preciso para meu trabalho	
() preciso para meus estudos	
() para viajar	
outros.....	
Quantas horas por semana você estuda essa língua, fora da sala de aula?.....	
Como você classifica sua proficiência nessa língua em relação ao falante nativo?	
() Excelente () Boa () Razoável () Ruim	
Como você classifica sua proficiência nessa língua, em relação aos seus colegas?	
() Excelente () Boa () Razoável () Ruim	
O quão importante você considera ser proficiente nessa língua?	
() Muito importante () Importante () Não muito importante	
Quais seus pontos fortes nessa língua?.....	
Quais seus pontos fracos?.....	
Qual a forma que você considera a melhor para aprender outra língua?	
() morar em um país onde se fala essa língua	
() estudar por conta própria	
() estudar em curso particular/escola de línguas	
() estudar em um curso universitário	
() ter aulas individuais com um professor particular	
Você acha que o professor de língua estrangeira deve: Justifique a sua resposta	
() indicar e controlar todas as atividades desenvolvidas na sala de aula?	
() indicar algumas atividades e permitir que os alunos organizem seu aprendizado de forma independente?	
() não deve interferir no seu aprendizado, deixando você como único responsável pelo mesmo?	
Quais as metas que você tem em relação a essa língua?.....	
O que você pretende fazer/faz para alcançar essas metas?.....	
O que você espera que seu professor faça para ajudá-lo a alcançar suas metas?.....	
Você tem alguma sugestão para tornar seu aprendizado em sala de aula mais eficaz?.....	

Na segunda parte, os alunos são testados para descobrir quais seus estilos de aprendizagem. Para tal, sugerimos a aplicação do Teste para Verificação

¹² Ver original no anexo 03.

de Estilos de Aprendizagem (*Barsch Learning-Style Inventory*) o qual mostrará qual o estilo de aprendizagem preferido pelo aluno: visual, auditivo ou cinestésico.

Tabela 04

TESTE PARA VERIFICAÇÃO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM
(*Barsch Learning-Style Inventory*)¹³

Nome:..... Data:.....

Para você compreender melhor seu estilo de aprendizagem você precisa avaliar suas preferências pessoais. Este teste não tem respostas certas ou erradas, nem tempo limite para ser feito. Responda as 24 perguntas seguintes com cuidado e com honestidade.

Coloque um x em apenas uma das opções:

	Quase sempre	Geralmente	Às vezes	Raramente	Quase nunca
1- Lembro melhor um assunto quando ouço falar a respeito do mesmo ao invés de ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Prefiro seguir instruções escritas do que orais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Gosto de anotar informações para revê-las depois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Acho difícil trabalhar com lápis e caneta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Prefiro ouvir explicações orais ao invés de usar diagramas ou gráficos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Gosto de trabalhar com ferramentas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Gosto de ler gráficos, tabelas, diagramas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Consigo combinar pares de sons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Lembro melhor das coisas que escrevo várias vezes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Sei me guiar através de mapas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Meu desempenho acadêmico é melhor se ouço explicações orais e fitas gravadas ao invés de leituras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Gosto de brincar com moedas e chaves que carrego nos bolsos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Aprendo a soletrar melhor as palavras se repetir cada letra em voz alta ao invés de escrevê-las.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Compreendo melhor as notícias que leio no jornal do que quando ouço pelo rádio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Gosto de mascar chicletes ou comer alguma coisa enquanto estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Lembro melhor daquilo que conecto a imagens mentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- Aprendo a soletrar as palavras trançando-as com o dedo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- Prefiro ouvir palestras do que ler sobre algum assunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- Sou bom em resolver enigmas ou charadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- Prefiro revisões escritas do que orais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- Prefiro ouvir notícias pelo rádio do que lê-las no jornal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- Gosto de obter informações através de leituras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- Gosto de contato físico com outras pessoas (dar as mãos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- Prefiro seguir instruções orais a escritas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PONTUAÇÃO

Quase sempre = 4 pontos
 Geralmente = 3 pontos
 Às vezes = 2 pontos
 Raramente = 1 ponto
 Quase nunca = 0 pontos

Coloque o valor de cada questão na linha ao lado do número correspondente. Some os pontos de cada coluna. Seu estilo de aprendizagem preferido será aquele cuja pontuação total estiver 4 pontos acima do total de pontos dos outros estilos.

AUDITIVO Nº pontos	VISUAL Nº pontos	CINESTÉSICO/TÁTIL Nº pontos
1 _____	2 _____	4 _____
5 _____	3 _____	6 _____
8 _____	7 _____	9 _____
11 _____	10 _____	12 _____
13 _____	14 _____	15 _____
18 _____	16 _____	17 _____
21 _____	20 _____	19 _____
24 _____	22 _____	23 _____
_____	_____	_____
PEA= (Preferência Estilo Auditivo)	PEV= (Preferência Estilo Visual)	PEC= (Preferência Estilo Cinestésico/Tátil)

Na terceira parte, é aplicado o Inventário de Estratégias de Aprendizagem (*Strategy Inventory for Language Learning - SILL*) de Oxford (1990, p. 293-299), o qual verifica quais as estratégias que o aluno já usa e com qual frequência o faz. Esse inventário, juntamente com a lista de estratégias relacionadas a cada habilidade da língua-alvo, serve para mostrar ao aluno quantas estratégias existem, bem como quais as adequadas para cada habilidade.

¹³ Ver original no anexo 04

Tabela 05

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
(Strategy Inventory for Language Learning – SILL),
 de Oxford (1990)

Nome: Data:

Este questionário destina-se a estudantes de Inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. Nele você encontrará afirmações sobre o aprendizado da língua inglesa. Leia cada uma das afirmações. Na folha de respostas, escreva (1, 2, 3, 4, ou 5) de acordo com a afirmação que melhor descreve você.

EXEMPLO	VALOR
Nunca ou quase nunca	1 ponto
Geralmente não	2 pontos
Às vezes	3 pontos
Geralmente sim	4 pontos
Sempre ou quase sempre	5 pontos

PARTE A

- 1- Faço relações entre aquilo que já sei e a matéria nova em inglês.
- 2- Uso as palavras novas que aprendo em frases para poder lembrá-las.
- 3- Faço conexões entre o som das palavras novas com alguma imagem ou figura para poder lembrá-las.
- 4- Lembro das palavras novas criando imagens mentais de uma situação onde a palavra possa ser usada.
- 5- Uso rimas para lembrar palavras novas em inglês.
- 6- Uso cartões/fichas para lembrar palavras novas.
- 7- Desempenho fisicamente a palavra nova.
- 8- Reviso as lições de inglês seguidamente.
- 9- Recordo as palavras novas lembrando da página onde estão no livro, no caderno ou em outro lugar.

PARTE B

- 10- Repito ou escrevo as palavras novas várias vezes.
- 11- Tento sempre falar inglês com falantes nativos.
- 12- Pratico os sons da língua.
- 13- Uso as palavras que conheço de várias formas.
- 14- Início conversas em inglês.
- 15- Assisto a programas de TV em inglês e vou ao cinema ver filmes falados em inglês.
- 16- Leio em inglês por prazer.
- 17- Escrevo recados, anotações, cartas ou resumos em inglês.
- 18- Primeiro leio todo texto em inglês antes de ler cada uma das partes.

- 19- Procuo no inglês palavras semelhantes à minha própria língua.
- 20- Tento achar padrões em inglês.
- 21- Tento entender o significado das palavras em inglês, decompondo-as em partes.
- 22- Tento não traduzir palavra por palavra.
- 23- Faço resumos daquilo que leio em inglês.

PARTE C

- 24- Tento adivinhar palavras novas em inglês.
- 25- Quando não sei uma palavra, uso mímica ou gesticulação.
- 26- Quando não sei uma palavra, invento uma palavra nova.
- 27- Leio em inglês sem procurar no dicionário cada palavra que não conheço.
- 28- Tento adivinhar aquilo que as pessoas vão dizer durante uma conversa.
- 29- Quando não sei uma palavra, uso sinônimos ou outras palavras que tenham o mesmo sentido.

PARTE D

- 30- Procuo usar o inglês de todas as formas possíveis.
- 31- Uso os erros que cometo como forma de aprender e melhorar.
- 32- Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
- 33- Procuo ser um aluno cada vez melhor.
- 34- Planejo meus horários de forma a ter tempo disponível para estudar inglês.
- 35- Procuo por pessoas com as quais eu possa praticar a língua.
- 36- Procuo, sempre que possível, falar em inglês.
- 37- Tenho objetivos claros de como melhorar minhas habilidades em inglês.
- 38- Penso a respeito do meu aprendizado.

PARTE E

- 39- Tento relaxar quando receio usar o inglês.
- 40- Encorajo-me a usar a língua mesmo que sinta receio.
- 41- Quando me saio bem em alguma tarefa, recompenso-me.
- 42- Noto quando estou tenso ou nervoso ao estudar ou usar o inglês.
- 43- Mantenho um diário sobre a minha aprendizagem.
- 44- Discuto com outras pessoas meus sentimentos em relação a minha aprendizagem.

PARTE F

- 45- Quando não entendo alguma coisa, peço para a outra pessoa falar mais devagar ou repetir.
- 46- Solicito a falantes nativos que corrijam meus erros quando falo inglês.
- 47- Pratico inglês com os colegas.
- 48- Peço ajuda aos falantes de inglês.
- 49- Faço perguntas em inglês.
- 50- Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

FOLHA DE RESPOSTAS

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

Soma parte A	_____	÷ 9 =	_____
Soma parte B	_____	÷ 14 =	_____
Soma parte C	_____	÷ 6 =	_____
Soma parte D	_____	÷ 9 =	_____
Soma parte E	_____	÷ 6 =	_____
Soma parte F	_____	÷ 6 =	_____
Soma total	_____	÷ 50 =	_____

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Cada parte deste teste representa um grupo de estratégias de aprendizagem. Sua média total representa quantas estratégias você usa na sua aprendizagem de Inglês. A média de cada uma das partes representa quais os grupos de estratégias que você usa com mais frequência.

Parte	Estratégias usadas	Média
A	lembrando com eficiência	_____
B	usando todos os processos mentais	_____
C	compensando lacunas no conhecimento	_____
D	organizando e avaliando seu conhecimento	_____
E	controlando suas emoções	_____
F	aprendendo com os outros	_____

MÉDIAS

Alta

a- bastante usada	4.5 a 5.0
b- menos usada	3.5 a 4.4

Normal	2.5 a 3.0
---------------	-----------

Baixa

a- geralmente pouco usada	1.5 a 2.4
b- nunca ou quase nunca usada	1.0 a 1.4

Para facilitar a tarefa do professor que deseja promover um treinamento estratégico em sala de aula e auxiliar o aluno na exploração de uma grande quantidade de estratégias de aprendizagem, Oxford (1990, p. 317-320) oferece listas de estratégias de aprendizagem específicas para cada uma das quatro habilidades da língua-alvo: compreensão auditiva, produção oral, leitura e produção escrita.

Tabela 06

**LISTA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA TODAS
AS HABILIDADES DA LÍNGUA**
(Oxford 1990)¹⁴

**ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO AUDITIVA, PRODUÇÃO ESCRITA,
LEITURA e PRODUÇÃO ORAL**

GRUPO	CONJUNTO	ESTRATÉGIA
Estratégias de Memória	Criação de elos mentais	Agrupar Associar/elaborar Contextualizar palavras novas
	Utilização de imagens e sons	Usar imagens Mapeamento semântico Usar palavras-chave Representar sons na memória
Estratégias Cognitivas	Revisão apropriada	Revisar estruturadamente
	Empregando ação	Usar estímulos ou ações físicas Usar técnicas mecânicas
	Treinamento	Repetir Repetir formalmente sons e sistemas formais Reconhecer fórmulas e modelos Praticar naturalmente Recombinar
	Recepção e envio de mensagens	Entender rapidamente a idéia Usar recursos para receber e enviar mensagens
	Análise e raciocínio	Analisar dedutivamente Analisar expressões Analisar contrastivamente L1 e L2 Traduzir Transferir

¹⁴ Ver original em detalhes no anexo 06

	Criação de estruturas para insumo e produto	Anotar Resumir Destacar
Estratégias de Compensação	Fazer suposições inteligentes	Usar indícios lingüísticos Usar outros indícios
Estratégias Metacognitivas	Centrando seu aprendizado	Revisar e vincular material novo a material já conhecido Prestar atenção Retardar a produção oral e focalizar a audição
	Superar limitações na fala e escrita	Selecionar o tópico Adaptar ou assemelhar mensagens Inventar palavras Usar circunlóquios ou sinônimos Usar a língua nativa Obter ajuda Usar mímica ou gesticulação Evitar comunicação parcial ou total
	Organização e planejamento do seu aprendizado	Aprender sobre a aprendizagem de línguas Organizar Estabelecer metas e objetivos Identificar o propósito das tarefas Preparar-se para as tarefas da língua Buscar oportunidades para treinar/praticar a língua
	Avaliação do seu aprendizado	Auto-monitoramento Auto-avaliação
Estratégias Afetivas	Redução da ansiedade	Relaxar, respirar e meditar Progressivamente Usar música Usar riso
	Encorajamento pessoal	Fazer afirmações positivas Correr riscos criteriosamente Recompensar-se
	Avaliação emocional	Prestar atenção ao corpo Usar uma lista de controle Manter um diário sobre seu aprendizado Discutir seus sentimentos com outras pessoas
Estratégias Sociais	Fazer perguntas	Solicitar esclarecimentos ou confirmação
	Simpatizar com os outros	Cooperar com os colegas Cooperar com usuários proficientes da língua-alvo Desenvolver compreensão cultural Conscientizar-se das idéias e sentimentos dos outros

O que temos até aqui é uma variedade de instrumentos de avaliação e exploração de determinada abordagem, os quais são extremamente úteis como ponto de partida pois, de posse do conhecimento sobre os pontos fortes e fracos do aluno, como do conhecimento das suas expectativas e metas, o professor pode, então, começar a pôr em prática o treinamento estratégico. Uma forma de o professor iniciar esta prática é discutindo com seus alunos os estilos de aprendizagem destes e porquê determinadas estratégias são escolhidas pelos mesmos: pelas mesmas combinarem com seus estilos de aprendizagem. Pode-se, a partir daí, começar a mostrar aos alunos que existem outros estilos e outras estratégias além daquelas que eles já utilizam, encorajando-os a arriscar-se também naquilo que eles ainda não fazem. Essa fase de reflexão é muito importante para que o aluno comece a tomar consciência do seu papel no processo da aprendizagem e do leque de opções que tem à sua disposição para se tornar um aluno melhor, para apresentar maior rendimento e, passo a passo, atingir uma autonomia que lhe garanta maior sucesso na língua-alvo. Conscientização estratégica é um dos primeiros passos dentro de qualquer treinamento estratégico.

Prosseguindo com Oas et al. (1995), a segunda fase, de uso de estratégias, consiste, na verdade, naquilo que já chamamos de treinamento estratégico. É nesta fase que o professor, servindo como modelo, demonstra como aplicar determinada estratégia a determinada atividade. Esta fase, segundo a literatura, não tem um número determinado de etapas, pois o treinamento estratégico não se limita apenas a ser desenvolvido em sala de aula, mas também fora desta. O treinamento estratégico não prepara o aluno apenas para determinada atividade, mas desenvolve também raciocínio estratégico contínuo. O aluno é levado a pensar antes de iniciar qualquer atividade, qual a estratégia que irá empregar na mesma, o porquê da sua escolha e a melhor forma de fazer com que a estratégia lhe proporcione benefícios naquilo que está fazendo.

Tais procedimentos requerem paciência, compreensão e encorajamento do professor até que os alunos comecem a entender o processo da sua própria aprendizagem, isto é, a forma como aprender melhor e eficientemente, como fazer ajustes naquilo que é aprendido, quando e como usar estratégias de aprendizagem, e o que é preciso fazer para criar um sistema eficiente para lidar com

os desafios impostos pelo aprendizado de outra língua. O conhecimento adquirido sobre as diferentes maneiras de aprender, através do desenvolvimento de um conjunto de estratégias, permite que o aluno tenha mais responsabilidade sobre sua aprendizagem e aprenda a resolver problemas de forma autônoma.

O desenvolvimento de diferentes estratégias opera-se, portanto, como uma mudança gradual na responsabilidade do aluno, pois este vai ficando mais confiante em si próprio e, à medida em que suas habilidades vão se aperfeiçoando, sua motivação para prosseguir irá crescer, assim como também sua independência para tal. Como resultado, o aluno ver-se-á, então, na posição de controlador do seu próprio aprendizado. Responsabilidade, controle, independência e motivação constante constituem-se, certamente, em ingredientes importantes para o êxito na aprendizagem.

Enfim, a aplicação de estratégias de aprendizagem pelos alunos, no ensino, não é um fato novo. Alguns estudos relacionados à questão discutem se o uso das mesmas é consciente ou inconsciente. Canale & Swain (1980), ao dividirem a competência comunicativa em quatro componentes, destacam entre estes o que seria a competência estratégica, isto é, a habilidade de ter atitudes estratégicas para compensar problemas de comunicação, ou de falta de conhecimento lingüístico (esquecimento momentâneo, por exemplo), quando se quer expressar algo, em determinado momento. Os autores, entretanto, não mencionam, se essa habilidade é ou não consciente. Ao contrário, pesquisadores como Rubin (1981), Chesterfield & Chesterfield (1985), Wenden (apud Wenden & Rubin, 1987) dentre outros, tentaram, através de entrevistas, protocolos e diários descobrir se o uso de estratégias pelos alunos de L2 era consciente ou não.

Como não podemos afirmar com segurança se os alunos empregam as estratégias que conhecem, de maneira consciente ou não, o que propomos, então, é um treinamento global, direcionado à conscientização do aluno, em vários aspectos, a saber: um conhecimento básico dos processos e etapas que integram o aprendizado de uma segunda língua, a descoberta do seu estilo de aprendizagem e as estratégias relacionadas a tais estilos, enfim, um treinamento que leve o aluno, gradualmente, a descobertas pessoais sobre si mesmo e sobre a sua aprendizagem, em uma tentativa de torná-lo autônomo e bem-sucedido. Nossa intenção é a de, através da descoberta

e exploração de diversas estratégias de aprendizagem, levar o aluno a um caminho que o mantenha motivado a continuar e a promover o seu desenvolvimento de forma metódica e organizada.

O percurso evolucionário da metodologia lingüística aponta uma preocupação constante com o desenvolvimento do aprendiz e, portanto, devemos levar em consideração aquilo que este tem em comum com seus pares, bem como seus desejos e necessidades particulares, para criar uma abordagem baseada na realidade. “A língua deve ser tratada como algo vivo, e o método para ensiná-la deve ser tão elástico e adaptável quanto a vida”, já dizia Jaspersen (1904, p. 11).

2.2.5.4 Professor e aluno dividindo responsabilidades

Para que o treinamento estratégico seja realmente efetivo e promova responsabilidade, independência e controle, bem como proporcione ao aluno uma motivação intrínseca contínua, devemos permitir que este tenha participação ativa na sua experiência educativa. Desta forma, devemos ter em mente posicionamentos claros sobre qual deve ser o papel do professor, qual o papel do aluno e como tal processo deve ser desenvolvido.

Segundo Brown (1994, p. 162), a aprendizagem deve ser um processo ativo, interativo e não diretivo. Um processo ativo é aquele onde o aluno organiza e constrói seu aprendizado e é motivado pelo mesmo a continuar. Por interativo compreendemos um aprendizado compartilhado, isto é, onde diferentes universos pessoais interagem. Por fim, uma aprendizagem não diretiva pressupõe um processo que vai, gradualmente, sendo dividido entre professor e aluno.

O professor de hoje não é, simplesmente, um pesquisador, embora muitos estudos ainda o tratem como tal. Tampouco se configura como o detentor do saber, aquele que apenas treina seus alunos e que meramente transmite conhecimento. Ele sai do centro da atividade pedagógica para dar significado a esta, orientando, interativamente, o processo.

Brown (1994, p. 161-162) diz ainda que o professor interativo desempenha vários papéis durante o processo ensino/aprendizagem e que estes

variam dependendo da situação. No planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, no mapeamento do insumo a ser oferecido ao aluno, na orientação específica de determinadas técnicas e na maneira como estas devem ser desenvolvidas, o professor exerce o papel de *controlador*, pois alguém tem que manter o controle e a organização do processo em andamento, permitindo o envolvimento do aluno.

O professor como *gerenciador* é aquele que planeja cada módulo, cada lição, cada tarefa, permitindo que cada aluno seja criativo dentro desses parâmetros. Um bom “gerente”, apesar de imprimir um certo controle sobre as atividades, permite que cada membro do seu grupo desenvolva suas próprias estratégias, que trabalhe na área que melhor conhece, enquanto que o mesmo mantém o grupo funcionando ativamente dentro das metas e objetivos anteriormente traçados.

O professor *facilitador*, segundo Brown, é aquele que facilita o caminho, mostrando atalhos, aplainando o terreno, afastando impedimentos, mas que, antes de tudo, mantém o aluno constantemente motivado, oportunizando opções que lhe permitam encontrar seu próprio caminho para o sucesso e crescimento pessoal.

O professor desempenha ainda, nesta perspectiva, o papel de *fonte de conhecimento*. Como conhecimento, consideramos aqui não apenas o que o professor sabe sobre aquilo que ensina, mas, principalmente, sua capacidade de ensinar aquilo que ensina, de entender as etapas do aprendizado dos alunos e de permitir que o aluno tome a iniciativa de ir até ele em busca de conselhos para orientá-lo no percurso de seu desenvolvimento lingüístico.

Dörnyei & Csizér (1998) citam os 10 + 1 mandamentos do bom professor:

- 1- Dá bom exemplo através do seu próprio comportamento.
- 2- Cria uma atmosfera relaxante e agradável em sala de aula.
- 3- Apresenta as tarefas de forma apropriada.
- 4- Desenvolve um bom relacionamento com seus alunos.
- 5- Ajuda o aluno a aumentar sua auto-confiança lingüística.
- 6- Torna as aulas agradáveis.

- 7- Promove a autonomia do aluno.
- 8- Personaliza o processo ensino/aprendizagem.
- 9- Promove o estabelecimento de objetivos entre os alunos.
- 10- Familiariza os alunos com a cultura da língua-alvo.
- 11- Cria um grupo unido de aprendizes.

Sabemos, porém, que a tarefa de ser o “professor ideal” de línguas estrangeiras não é fácil, principalmente diante da nossa realidade. Apesar das várias mudanças observadas ultimamente na área da educação e do esforço conjunto de várias pessoas, entre elas professores, pesquisadores, teóricos e outros encarregados de pensar o processo ensino/aprendizagem e transformá-lo de maneira a ser mais participativo, podemos dizer que ainda temos grandes desafios pela frente. Mas o professor consciente, que realmente deseja ver seu aluno aprendendo, desempenhará todos os papéis antes descritos, bem como outros tantos, totalizando um conjunto de ações que transformem o ato de ensinar em um processo no qual o aluno abandona, gradualmente, a posição de mero expectador e começa a caminhar em direção à construção do seu próprio conhecimento e conseqüente autonomia. Certamente não existe uma fórmula pré-fabricada para tal. Conforme apontado por Prabhu (1990), “não existe um método ideal para todas as pessoas. Métodos diferentes são ideais para pessoas diferentes”. Os alunos devem ser ensinados a aprender. O sucesso poderá, então, ser medido em termos de realizações pessoais e da autonomia deste diante de cada nova etapa da aprendizagem de uma segunda língua.

2.3 Novas perspectivas para o ensino de línguas no Brasil

Antes de concluirmos este capítulo, precisamos fazer duas considerações relacionadas ao contexto brasileiro que, certamente, influenciam em maior ou menor grau a aprendizagem de outras línguas. As pesquisas feitas sobre o tipo de estratégias usadas pelos alunos citadas ao longo deste capítulo, geralmente descrevem situações de imersão ou situações de um ensino que se deseja bilíngüe,¹⁵ onde a língua-alvo é, em sentido literal, uma segunda língua. A primeira

¹⁵ Ver Titone (1993).

consideração a ser feita a esse respeito, refere-se à condição das línguas estudadas no Brasil. Apesar de usarmos, neste estudo, as expressões *segunda língua* e *língua estrangeira* como sinônimas, é necessário fazer, porém, uma distinção entre as mesmas. Afinal, isto afeta o contexto sócio-cultural e educacional no qual se insere nosso estudo e para o qual se pretende contribuir com os seus resultados.

De acordo com Ellis (1994, p.12), a segunda língua é aquela que desempenha um papel institucional e social em determinada comunidade, isto é, sua função é reconhecida como meio de comunicação entre os falantes dessa comunidade, os quais utilizam tanto a L1 como a L2 para se comunicar. Desta forma, a L2 apresenta amplo suporte lingüístico fora da sala de aula. A língua estrangeira, como é o caso do inglês – bem como o espanhol, o italiano, o francês, o alemão - e outras línguas no Brasil, apresenta um suporte limitado para seu desenvolvimento, pois não faz parte do contexto familiar da maioria dos alunos ou de outros domínios da realidade dos mesmos. São poucas as oportunidades onde o aluno tem de interagir com falantes nativos ou comunidades falantes de inglês dentro do país. O maior contato que o aluno tem com a língua inglesa é através de filmes, músicas, revistas e, atualmente, através da Internet, sendo a última ainda restrita a uma determinada camada social. Desta forma, o professor e a sala de aula são praticamente as únicas fontes de insumo constante que a maioria dos alunos dispõem para aprender a língua-alvo.

Do ponto de vista educacional, apesar de pareceres legais como por exemplo o artigo 7º da Resolução nº 853/71 do Conselho Federal de Educação, que fixou o núcleo comum para os currículos do ensino fundamental e médio,

“Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma língua estrangeira moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”

legitimando o ensino de línguas estrangeiras e reconhecendo a importância das mesmas na educação e formação cultural da criança, podemos constatar que a administração e organização das aulas de língua estrangeira nas escolas, com poucas exceções, são completamente inadequadas. Salas de aulas superlotadas, professores com pouca ou nenhuma experiência, falta de previsão e inadequação de material

didático, em termos de quantidade, intensidade e continuidade, são praticamente uma norma geral na maioria das escolas. A que se deve tal fato? A princípio, mesmo as escolas que não tinham condições para ministrar uma língua estrangeira com eficiência, começaram a oferecer inglês, e às vezes francês, por razões não relacionadas à educação. Por um lado, havia um grande número de professores de línguas estrangeiras que não podiam ser simplesmente dispensados e, por outro, as línguas estrangeiras faziam e continuam fazendo parte do vestibular prestado para ingresso nas universidades. Mais recentemente, principalmente no nosso Estado, observamos o avanço bastante rápido do espanhol nos currículos escolares, dentro das mesmas condições acima mencionadas.

A última Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 26, inciso 5º diz:

“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Apesar da “obrigatoriedade” da lei, a responsabilidade de proporcionar o ensino de uma língua estrangeira aos alunos é novamente delegada às escolas, cuja situação funcional continua igual, se não pior do que antes. E o resultado de tudo isso é que gerações de brasileiros têm passado anos em aulas de língua estrangeira, quando as instituições educacionais assim permitem, para, ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngües, com exceção de algumas crianças de famílias de poder aquisitivo maior, as quais têm condições de arcar com as despesas de escolas de línguas particulares. Porém, dentro do sistema escolar, um vasto contingente de alunos, de classes menos favorecidas, não dispõe de condições razoáveis de êxito escolar.

A segunda questão que levantamos diz respeito ao nosso público-alvo: o aprendiz de língua estrangeira, não apenas enquanto aluno de língua estrangeira mas como aluno de forma geral. Em nosso sistema cultural e educacional, com poucas exceções, o aluno está acostumado a uma atitude passiva. Ele espera que o professor lhe proporcione a aprendizagem, como numa transformação milagrosa, por assim dizer, desconsiderando a grande complexidade

que o processo envolve. Esta é a famosa *educação bancária* em oposição à *educação reflexiva* de que fala Paulo Freire (1970, p. 62). Segundo Oxford (1990, p. 10), os alunos pouco aprenderão, a não ser que os mesmos *desejem* ter maior responsabilidade pelo seu aprendizado. E isto nos leva de volta à idéia de desenvolver a autonomia do aluno, não apenas em relação ao seu aprendizado, mas também, de forma geral, como ser humano com funções dentro da sociedade.

Um dos maiores problemas com o qual se defronta o professor de línguas estrangeiras situa-se, justamente, no ambiente onde esta pesquisa ocorreu: o ensino superior. Nele aparece refletida a situação do ensino de língua estrangeira nos níveis antecedentes, o fundamental e médio. Quer dizer, o universo de alunos, dentro da universidade, é composto tanto por aqueles que vêm de experiências frustrantes em relação à língua estrangeira, como também por aqueles que a dominam de forma bastante razoável. E, todos eles, de forma geral, precisam aprender a L2, muitas vezes como iniciantes, razão pela qual freqüentam as disciplinas básicas de Língua Estrangeira I, II, III, etc.

Em vista disto, e da crescente necessidade imposta ao aluno de aprender uma outra língua de maneira rápida e eficiente, apesar da falta de suporte lingüístico para tal, fora da sala de aula, devemos nos voltar para uma metodologia que leve em conta esse cenário – o da necessidade premente do aluno em aprender e, de outro lado, a falta de condições externas para tal. Isto nos deixa praticamente com um único caminho a ser desenvolvido, o de otimizar o aprendizado em sala de aula para que este continue surtindo efeitos fora desta. Uma metodologia que contemple tais necessidades deve, necessariamente, envolver dois conceitos básicos: o conhecimento do professor sobre o aluno e o conhecimento do aluno sobre si mesmo.

Esperamos que o presente estudo contribua para melhorar o quadro exposto acima, marcado por um descompasso entre a sala de aula e a vida que o aluno vai enfrentar quando sair dela. Pretendemos, através de um treinamento estratégico, levar o aluno a usar, gradualmente, de forma ordenada e consciente, um conjunto diversificado de estratégias as quais possam guiá-lo em suas reflexões e oferecer-lhe a possibilidade de poder verdadeiramente *aprender* algo que corresponda às exigências de um mundo moderno e dinâmico.

3 A METODOLOGIA PARA O TREINAMENTO ESTRATÉGICO

3.1 Contexto e objetivos da pesquisa: duas experiências de ensino de inglês

A metodologia do presente estudo requer, pela natureza do seu objetivo, um acompanhamento longitudinal por no mínimo dois semestres letivos, visto que não só pressupõe o controle e aplicação dos instrumentos relativos ao treinamento e descrição das estratégias de aprendizagem, como também exige um período mais ou menos razoável para tornar perceptíveis os resultados e efeitos dessa aplicação. A situação ideal, por isso, é a atuação em sala de aula pelo próprio pesquisador.

Pelas circunstâncias, ofereceram-se duas situações de ensino, na Universidade de Caxias do Sul (UCS) nas quais atua a autora deste estudo e que constituem uma das razões da ênfase no ensino superior. A primeira dessas é o Programa de Línguas Estrangeiras (PLE), que é o maior programa de extensão da UCS, com cerca de mil e seiscentos alunos, matriculados nos cursos de inglês, italiano, espanhol, alemão, francês e japonês. O PLE é oferecido tanto à comunidade universitária interna, como também à comunidade externa em geral, ou seja, sem a exigência de que o interessado seja aluno da UCS. Desta forma, o corpo discente do PLE é bastante variado: alunos de ensino médio, alunos de graduação da UCS, ex-alunos da UCS, enfim, diferentes pessoas que recorrem à universidade para aprender línguas estrangeiras.

A língua inglesa, no PLE, é oferecida em seis semestres, chamados de níveis I, II, III, IV, V e VI, e as aulas acontecem uma vez por semana, geralmente no horário vespertino ou noturno, com 4 horas/aula semanais, perfazendo um total de aproximadamente 72 horas/aula por semestre. A pesquisadora atua como docente de língua inglesa do PLE há cerca de dez anos, tendo notado, no decorrer desse tempo que, em geral, a maioria dos alunos que se matriculam no curso de inglês apresentam, ao longo do mesmo, ótimos desempenhos nas quatro habilidades da língua.

Por outro lado, sendo também docente do curso de Secretário Executivo Bilíngüe, da UCS, este envolvendo um currículo que prevê sete semestres de língua inglesa, tem-se aqui o contraponto para uma situação paralela, diversa no que tange à aprendizagem efetiva da L2. Notamos, à princípio, que o desempenho dos alunos deste último curso está muito aquém, comparado ao desempenho dos alunos do PLE. A que se relacionaria isso, já que, para nossa admiração, existe uma semelhança de conteúdos estudados pelos respectivos grupos de alunos? As hipóteses levantadas para tal diferença no desempenho foram várias, como, por exemplo a motivação, o pré-conhecimento, tempo de estudo fora da sala de aula, para citar algumas.

Os alunos do curso de Secretário Executivo Bilíngüe cursam os três primeiros semestres de Língua Inglesa no PLE e depois seguem os demais semestres como disciplinas regulares do curso, usando, entretanto, o mesmo livro-texto dos alunos do PLE, o mesmo número de horas/aula, o mesmo horário (noturno) e os mesmos tipos e critérios de avaliação.

A partir, portanto, da experiência obtida como professora de inglês dos alunos desses dois ambientes, o PLE e o curso de Secretário Executivo (nos níveis V e VI da língua inglesa), voltamos a metodologia da pesquisa justamente para os desempenhos desiguais apresentados por ambos os grupos em questão.

O objetivo deste estudo centrou-se, assim, sobre dois propósitos básicos:

- 1) de *constatação* (em que medida o maior ou menor êxito da aprendizagem do inglês estava vinculado ao maior ou menor uso de estratégias?) e
- 2) de *aplicação* de um treinamento estratégico (em que medida os alunos aprendendo a aprender, portanto desenvolvendo a autonomia através do uso de estratégias de aprendizagem, melhorariam seu desempenho na língua ou não?).

Vale ressaltar que, no final do primeiro bimestre, após a aplicação da primeira prova, igual para os dois grupos, o resultado apresentado pelos mesmos foi muito diferente. Em uma prova de língua inglesa, que testava as quatro habilidades da língua (compreensão auditiva, interpretação de leitura, produção escrita e gramática) os alunos do curso de Secretário Executivo Bilíngüe apresentaram resultados entre 4,2/6,0 pontos sobre um total de 10,0 pontos, enquanto que o outro

grupo, do PLE, apresentou resultados altamente superiores, com uma média variando entre 8,5/9,8. Em vista disto, resolvemos descobrir quais os procedimentos usados pelos dois grupos, para retenção e expansão de conteúdos não só nesta disciplina, mas também no âmbito geral.

Descrevemos a seguir os procedimentos e instrumentos usados inicialmente, como ponto de partida para estabelecer diferenças e/ou semelhanças entre os dois grupos. Como já explicamos no capítulo anterior, a metodologia aproveita os instrumentos de Oxford (1990) para descrição e treinamento das estratégias de aprendizagem desses grupos de aprendizes de inglês. A fase inicial foi desenvolvida em quatro encontros, entendendo por *encontro* cada dia de aula. Na Universidade de Caxias do Sul, um encontro tem a duração de 4 horas/aula, e cada disciplina totaliza, em geral, 17/18 encontros por semestre.

3.2 Aplicação dos instrumentos de Oxford (1990) para descrição das estratégias de aprendizagem nos grupos 01 e 02

3.2.1 Primeiro encontro: conscientização estratégica

Como procedimento inicial foi aplicado, conforme prevê a metodologia de Oxford (1990) o *Background Questionnaire*. Dois motivos orientaram essa aplicação. Em primeiro lugar, pretendia-se descobrir o que os alunos pensam e fazem em relação ao seu aprendizado e, em segundo lugar, iniciou-se, com isso, uma ação reflexiva por parte dos alunos sobre esse mesmo aprendizado.

Informantes: Os grupos escolhidos e aqui descritos foram:

Grupo 01 (experimental): seis alunas do curso de Secretário Executivo Bilingüe Bilingüe da UCS, falantes de português como L1 e aprendendo inglês como L2, cursando o 5º semestre de inglês (nível V). Idade entre 25/32 anos.

Grupo 02 (de controle): quatorze alunos do PLE da UCS, falantes de português como L1 e aprendendo inglês como L2, cursando o 5º semestre de inglês (nível V). Idade entre 15/18 anos.

Procedimentos e instrumentos: aplicação do *Background Questionnaire* para o

grupo 01 (experimental) e grupo 02 (de controle).

Tempo de duração: 15 minutos.

Os pontos comuns apresentados pelos dois grupos mostram que:

- a) todos os alunos gostam de estudar inglês e já estudam a língua há mais de 5 anos;
- b) todos os alunos estudam inglês por mais de uma razão;
- c) todos os alunos têm metas que desejam atingir em sua aprendizagem e têm noção do que precisam fazer para atingir essas metas;
- d) todos os alunos indicaram seus pontos fortes e fracos em relação à língua-alvo.

Por outro lado, entre os pontos divergentes que norteiam a aprendizagem dos dois grupos encontram-se:

- a) tempo de estudo fora da sala de aula do grupo experimental: 4/10 horas por semana; grupo de controle: 0/2 horas por semana.
- b) papel do professor no processo ensino/aprendizagem na visão do grupo experimental: a maioria das alunas (5) acha que o professor é o único responsável pela aprendizagem; grupo de controle: todos os alunos acham que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser dividida entre professor e aluno.

Os dados acima serão comentados em 3.2.3.1. Entretanto, não é demais ressaltar que um dos pontos divergentes entre o grupo experimental e o grupo de controle que mais nos chamou a atenção foi o grau de autonomia e percepção do processo de aprendizagem mostrado pelo grupo de controle em relação ao grupo experimental. O grupo de controle tem uma visão mais crítica sobre a sua participação neste processo, enquanto que o grupo experimental percebe o processo de aprendizagem de maneira quase que unilateral. Essa “dependência” do professor apontada pelo grupo experimental pode ser uma das razões para o baixo desempenho do mesmo.

3.2.2 Segundo encontro: conhecendo estilos de aprendizagem

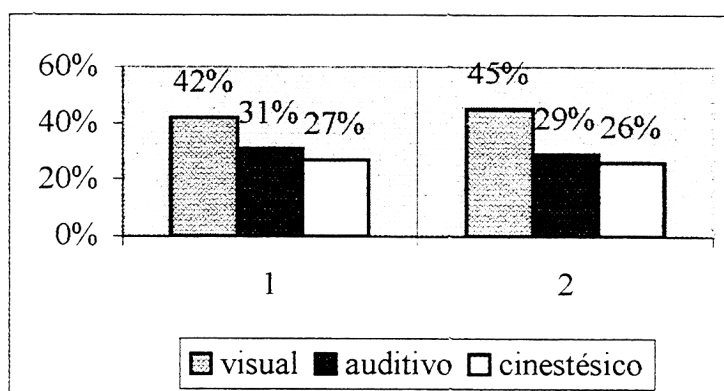
Informantes: grupo 01 (experimental) e grupo 02 (de controle)

Procedimentos e instrumentos: aplicação do Teste para Verificação de Estilos de Aprendizagem (*Barsch Learning-Style Inventory*)

Tempo de duração: 20 minutos

Os estilos de aprendizagem dos grupos 01 e 02 podem ser vistos no gráfico abaixo:

Fig. 01 – Estilos de Aprendizagem nos Grupos 01 e 02



De acordo com os dados apresentados na Figura 01, o estilo *visual* é o estilo preferido, tanto do grupo 01 como do grupo 02, com uma pequena margem de diferença (3%), a favor do segundo. No tocante ao estilo *auditivo*, a margem de diferença entre os dois grupos é de apenas 2% e no estilo *cinestésico* a diferença apresentada é de somente 1%. Desta forma, concluímos que os estilos de aprendizagem de ambos os grupos são bastante semelhantes e provavelmente não sejam o fator determinante para a disparidade de desempenho apresentada pelos dois grupos.

3.2.3 Terceiro encontro: empregando estratégias de aprendizagem

Informantes: grupo experimental (01) e grupo de controle (02)

Procedimentos e instrumentos: aplicação do Inventário de Estratégias de Aprendizagem (SILL).

Tempo de duração: 30 minutos

Os resultados do SILL podem ser conferidos nos gráficos abaixo, onde o número de colunas representa o número de alunos de cada grupo, e o número sobreposto às colunas, à média de estratégias de aprendizagem usadas por cada um dos alunos. Vale lembrar que essa média (baixa/normal/alta) está de acordo com o instrumento aplicado (ver p. 46-48).

Fig. 02 – Média de Uso de Estratégias de Aprendizagem no Grupo 01

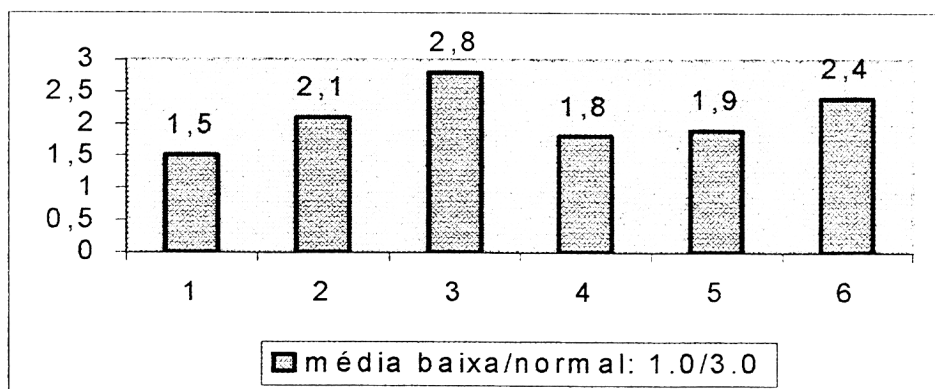
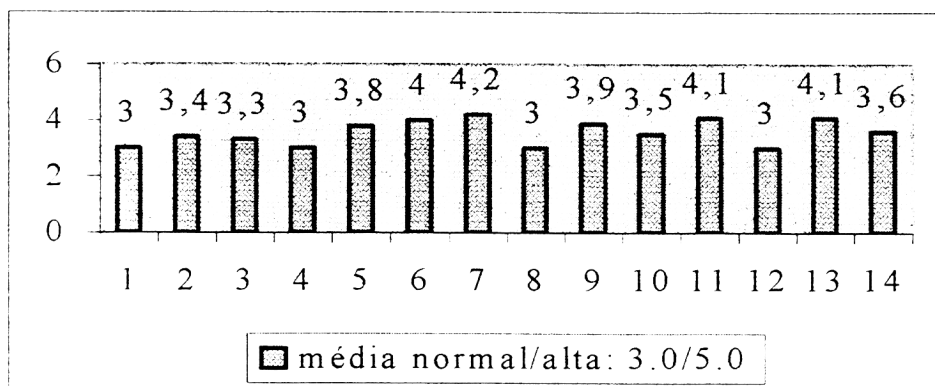


Fig. 03 – Média de Uso de Estratégias de Aprendizagem no Grupo 02



3.2.3.1 Análise dos dados dos três encontros iniciais

A coleta de dados feita até aqui nos mostra que os dois grupos pesquisados apresentam muitos pontos em comum (ver página 63). A seguir, nos

detemos porém apenas nas diferenças, algumas já citadas anteriormente, englobando:

- idade;
- tempo de estudo fora da sala de aula;
- média de estratégias de aprendizagem dos grupos 01 e 02.

Como a média de tempo de estudo fora da sala de aula do grupo 02 é muito mais baixa do que a do grupo 01, este não seria, então, um dos fatores determinantes do sucesso do grupo 02 em relação ao fraco desempenho do grupo 01. O estilo de aprendizagem, pela pequena diferença apresentada entre os dois grupos, também não constitui um fator determinante para o sucesso do grupo 02 em relação ao grupo 01.

O sucesso do grupo 02 poderia ser explicado, então, pelo alto índice de estratégias de aprendizagem que o mesmo utiliza em comparação ao grupo 01. Neste caso, a diferença entre a idade dos dois grupos (25/32 anos no grupo 01 e 15/18 anos no grupo 02) poderia ser, também, um dos fatores que explicariam a diferença do sucesso de cada grupo, ou não. Com o objetivo de verificar com mais clareza a influência da idade sobre o número de estratégias que o aluno utiliza, em uma situação formal de aprendizagem, resolvemos testar outros alunos, com idades entre 16/18 anos, para descobrir se existe um padrão nesta faixa etária. Além disso, como o grupo de controle é constituído de alunos do 3º ano do segundo grau de escolas públicas estaduais e de escolas particulares, optou-se por testar alunos destes dois tipos de escolas.

3.2.3.2 Pesquisa suplementar nos grupos 03 e 04

Para aprofundar a questão suscitada pelos dados coletados até agora, realizou-se um estudo suplementar em dois outros grupos de informantes, com perfis diferentes, que chamei de grupo 03 e grupo 04.

Grupo 03: inclui quatorze alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Caxias do Sul – RS, com idades entre 16/18 anos, falantes de português

como L1 e aprendizes do 5º semestre de inglês como L2, com uma carga horária de 2 horas/aula por semana.

Grupo 04: composto por quatorze alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola particular da cidade de Caxias do Sul – RS, com idades entre 16/18 anos, falantes de português como L1 e aprendizes do 10º semestre de inglês como L2, 5º semestre de espanhol como L3, 3º semestre de italiano como L4, com uma carga horária de 2 horas/aula semanais em cada uma das línguas.

Aplicou-se a estes dois grupos – o grupo 03 (bilingüe de escola estadual) e o grupo 04 (plurilingüe de escola particular) o SILL (Inventário de Estratégias de Aprendizagem), o qual teve um tempo de duração de 30 minutos.

As médias do número de estratégias de aprendizagem empregadas pelos grupos 03 e 04 podem ser vistas nos gráficos abaixo:

Fig. 04 – Média de Uso de Estratégias de Aprendizagem no Grupo 03

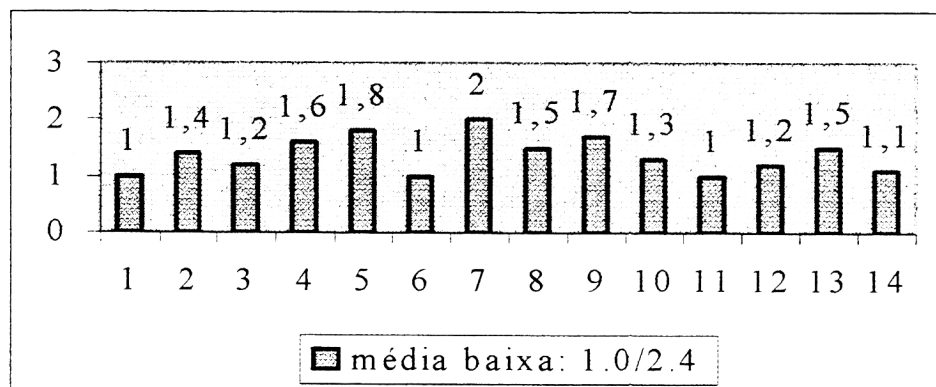
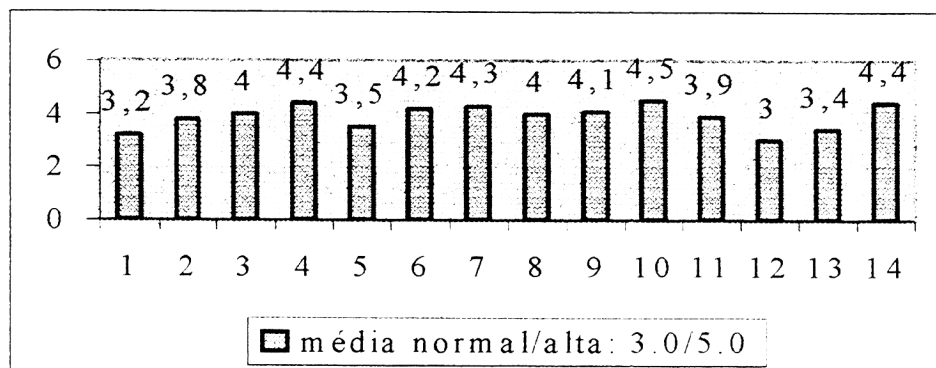


Fig. 05 – Média de Uso de Estratégias de Aprendizagem no Grupo 04



O resultado mais significativo, aqui, diz respeito ao número de estratégias de aprendizagem empregadas por cada grupo das figuras 04 e 05, o que serve para avaliar melhor o papel desse fator no desempenho dos alunos. Os dados mostrados pelos gráficos acima apontam que, pelo menos nesta amostra, a idade não interfere no número de estratégias de aprendizagem usadas por estes alunos no estudo de uma segunda língua, já que ambos os grupos apresentam a mesma faixa etária.

O uso de um número maior de estratégias de aprendizagem, com índices superiores a 3.0, poderia estar vinculado muito mais ao fato de esses alunos serem mais desafiados no aprendizado de línguas, tal como acontece no grupo 04, em cuja escola é estudada não apenas uma *segunda* língua, mas também, adicionalmente, uma *terceira* e *quarta* línguas.

Esta constatação levanta ainda uma outra hipótese. O fato de o aluno saber mais de uma língua, isto é, constituir-se num indivíduo bilíngüe, influiria no número de estratégias de aprendizagem que o mesmo usaria na aprendizagem de uma terceira língua? Referimo-nos especialmente ao bilingüismo precoce em situações de bilingüismo societal. Grande parte dos estudos sobre o bilingüismo tem mostrado que indivíduos bilíngües apresentam uma facilidade e motivação maior para aprender uma terceira língua, além de empregarem um número maior de estratégias de aprendizagem.¹⁶ Considerando inclusive a importância que o bilingüismo italiano-português assume na configuração lingüística do contexto sócio-cultural da região de Caxias do Sul, onde se situam as escolas investigadas, resolvemos testar também esta hipótese.

3.2.3.3 Estratégias de aprendizagem entre bilíngües passivos do grupo 05

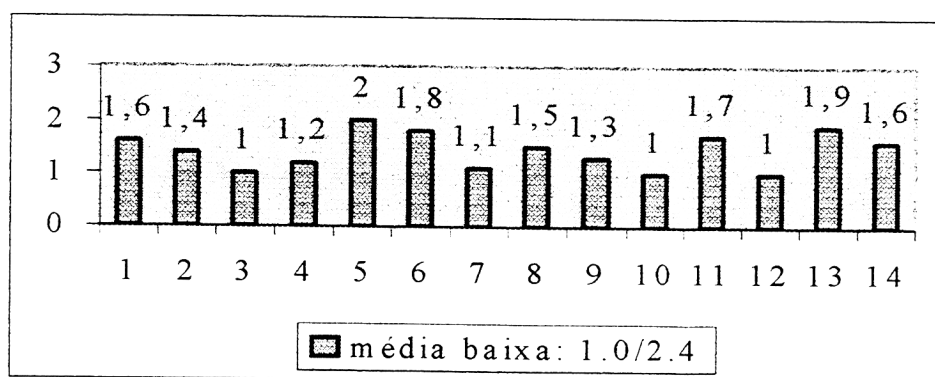
A investigação da hipótese acima requereu a aplicação do mesmo teste (o SILL), sob as mesmas condições (30 minutos de duração) ao seguinte grupo de alunos bilíngües:

¹⁶ Ver Galambos & Goldin-Meadows (1990); Bialystok (1991); Calero-Breckheimer & Thomas (1993); Garcia, Jiménez & Pearson (1998).

Grupo 05: constituiu-se de quatorze alunos da UCS, idades entre 16/34 anos, falantes bilíngües de português e italiano (6 alunos), português e espanhol (5 alunos) e português e alemão (3 alunos), todos bilíngües passivos¹⁷ estudando inglês como L3, há mais de 5 anos.

O gráfico abaixo apresenta as médias de uso de estratégias de aprendizagem no grupo 05, composto essencialmente por aprendizes bilíngües passivos, entre 16/34 anos:

Fig. 06 – Média de Uso de Estratégias de Aprendizagem no grupo 05



Os dados contidos no gráfico acima sugerem que o bilingüismo, ou melhor, o bilingüismo passivo, pelo menos na amostra coletada, não é fator determinante na escolha do número de estratégias de aprendizagem empregadas por estes alunos no estudo de outras línguas. Certamente, esta pequena amostragem, que se restringe a um tipo de bilingüismo (passivo), não é de todo representativa, além de apresentar apenas um recorte de um fenômeno complexo como o é o bilingüismo, que, de certa forma, também se procura quando se ensina uma língua estrangeira. Além disso, ela é passível de crítica, por não constituir uma amostra homogênea, com a mesma L2 e mesmo tipo e grau de bilingüismo. Infelizmente, não houve condições de buscar o grupo ideal para o nosso objetivo. Não obstante, ainda assim julgamos sintomáticos os índices da fig. 06, que não superaram a média 2,

¹⁷ Bilíngües passivos: apenas compreendem e/ou falam a L2.

considerada como baixa na metodologia de R. Oxford. Várias outras investigações seriam necessárias para afirmarmos com segurança que o fato de o aluno ser bilíngüe não pressupõe um domínio maior de estratégias de aprendizagem de uma L3. Os dados apenas mostram que os alunos do grupo 05 parecem não usar mais estratégias de aprendizagem do que os alunos não-bilíngües. Se isso está vinculado ao fato de se tratar de um bilingüismo passivo, que acostumaría os indivíduos às habilidades meramente receptivas, é uma hipótese bastante provável. Além disso, é preciso ressaltar uma vez mais o caráter consciente e metacognitivo implícito nas estratégias de aprendizagem,¹⁸ o que pressupõe atitudes e comportamentos essencialmente ativos.

3.2.4 Quarto encontro: concluindo a conscientização estratégica

Voltamos ao nosso objetivo inicial, o de levarmos os dois grupos primeiramente propostos, grupos 01 e 02, a um treinamento estratégico em sala de aula, bem como tentar modificar o modo de alguns alunos encararem o processo ensino/aprendizagem, ensinando-os a serem mais autônomos na construção do seu conhecimento. Para tal, foram designados mais seis encontros, sendo que o encontro seguinte foi ainda usado como parte da conscientização estratégica antes do início do treinamento estratégico propriamente dito.

No quarto encontro, foram entregues ao grupo 01 (experimental) as tabelas 01 e 02 de Oxford (1990) e a lista de estratégias apropriadas para as quatro habilidades da língua da mesma autora. O tempo de duração foi de 1 hora/aula.

Depois de devolver aos alunos dos dois grupos (01 e 02) todos os instrumentos de coleta de dados acima mencionados – *Background Questionnaire*, *SILL* e *Barsch Learning-Style Inventory*, a professora passou a discutir os estilos de aprendizagem dos alunos, no sentido do porquê da escolha de determinadas estratégias, as quais geralmente combinam com os estilos preferidos, e começou a mostrar que existem outros estilos e outras estratégias além daquelas que eles já utilizam, apontando que é necessário que eles se arrisquem também naquilo que eles

¹⁸ Ver Simões (1976); Tarone (1980); Bialystok (1997).

ainda *não* fazem. Destacamos, ainda, os “Doze Princípios Cognitivos” de Brown (1994), descritos anteriormente (ver páginas 25/27), para dar aos alunos uma idéia geral do que os mesmos precisam construir durante todo o processo.

Antes de prosseguirmos, cabe fazer uma consideração final a respeito do treinamento estratégico. Trata-se da maneira de aplicar esse treinamento em sala de aula, isto é, se o mesmo deve ser feito separadamente ou integrado ao conteúdo desenvolvido.

O’Malley & Chamot (1990, p.153) se posicionam a favor do treinamento integrado ao conteúdo programático e dizem que os alunos devem ser expostos a atividades e materiais estruturados de forma a permitir-lhes treinar as estratégias contidas nessas atividades e materiais. Os autores, contudo, sugerem também um componente metacognitivo nesse treinamento, o qual seria o de informar ao aluno sobre o propósito e importância das estratégias desenvolvidas no conteúdo.

Neste estudo, optamos pelos dois procedimentos. Com o grupo 01 (experimental), resolvemos tornar o treinamento consciente, isto é, fazer com que as alunas identifiquem o propósito de cada estratégia a ser utilizada para descobrir se o uso consciente e ordenado de estratégias de aprendizagem pode trazer maiores benefícios ao aluno, tanto no seu desempenho lingüístico como também no desenvolvimento da sua autonomia. Portanto, apenas as alunas do grupo experimental receberam uma cópia das tabelas 01 e 02 de Oxford (1990) e uma cópia da lista de estratégias apropriadas para cada habilidade da língua-alvo, a fim de que as mesmas pudessem ter uma visão mais ampla de quantas estratégias existem e quais seriam as mais apropriadas para cada tarefa da língua-alvo. Com o grupo 02 (de controle), apesar de usarmos as mesmas estratégias, decidimos desenvolvê-las de forma integrada ao conteúdo, sem chamar a atenção dos alunos do porquê do uso das mesmas. Nosso objetivo foi o de descobrir se realmente o uso consciente de estratégias de aprendizagem é mais eficaz do que a exploração das mesmas de forma integrada ao conteúdo.

A análise feita com os alunos revelou que os alunos dos dois grupos mostraram-se bastante interessados em relação aos “princípios de aprendizagem”, ao descobrirem seus estilos preferidos e a ligação desses estilos com as estratégias por

A atividade inicial de cada unidade do livro-texto (*Transitions*) envolve basicamente a habilidade de compreensão auditiva, sendo a mesma desenvolvida inicialmente no grupo experimental. A unidade em questão (unidade 8) trata de *descrições de lugares*, onde são explorados *adjetivos superlativos*. A gravação que acompanha o livro foi ouvida duas vezes, sendo em seguida solicitado às alunas que desenvolvessem a atividade seguinte do livro, a qual consistia de um exercício de completar frases, de acordo com aquilo que fora ouvido. As alunas declararam não conseguir fazer o referido exercício por não haverem entendido grande parte da gravação, senão apenas algumas palavras isoladas. A partir daí, a atividade foi reiniciada pela professora, usando a estratégia indireta, ou seja, preparar-se para as tarefas da língua.

Salientamos, então, que o processo de preparação para as atividades relacionadas com qualquer uma das habilidades da língua-alvo requer um planejamento antecipado, isto é, após a identificação da tarefa proposta, é preciso estabelecer o que será necessário para desenvolver a tarefa, examinar nosso conhecimento lingüístico para tal e buscar fontes adicionais que possam nos auxiliar a melhor desempenhar a tarefa proposta. Sugerimos às alunas as estratégias diretas acima mencionadas, da lista de estratégias para as quatro habilidades da língua, esclarecendo o porquê da escolha de cada uma. Cada atividade desenvolvida e cada estratégia usada foi discutida anteriormente com as alunas. As alunas foram levadas a pensar no porquê do uso de cada estratégia e na forma como cada uma das estratégias poderia ajudá-las a desempenhar a tarefa.

Depois das atividades preliminares, a gravação foi ouvida novamente e, desta vez, com maior sucesso, uma vez que as alunas estavam melhor preparada para tal. Com o grupo 02 (de controle), a tarefa foi realizada explorando as mesmas estratégias. As estratégias foram apenas sugeridas pela professora antes do início da tarefa sem chamar a atenção dos alunos para as mesmas. Dado que este grupo já empregava um bom número de estratégias de aprendizagem, não podemos avaliar se as sugestões da professora contribuíram ou não para o êxito na tarefa, mas foi possível observar que os alunos não tiveram maiores problemas na execução da mesma.

3.2.6 Sexto encontro: treinando o aluno para a habilidade de leitura

Nesse encontro, foram exploradas as estratégias de aprendizagem para a habilidade de leitura.

FICHA TÉCNICA

Informantes: os mesmos (grupos 01 e 02)

Tempo de duração: 1 hora/aula

Tópico: Lugares (*Places*)

Vocabulário: adjetivos

Enfoque: adjetivos superlativos

Material: livro-texto (*Transitions*, unidade 8)

Objetivo: treinar as alunas do grupo experimental a usarem conscientemente estratégias de aprendizagem para a habilidade de leitura.

Estratégias Indiretas: preparar-se para a tarefa;
cooperar com as colegas.

Estratégias Diretas: destacar (sublinhar palavras desconhecidas);
associar/elaborar (conectar palavras e sons a imagens);
contextualizar palavras novas.

Os procedimentos da aula anterior foram repetidos. Antes de ser feita a leitura do texto do livro, as alunas foram não só levadas a pensar em cada uma das estratégias sugeridas, como também incentivadas a usarem quaisquer outras estratégias que desejassem. Antes da leitura, foi solicitado às alunas que observassem as gravuras do livro e que, usando adjetivos, descrevessem (em inglês) o que viam. Depois, foi ouvida a gravação do texto, que faz parte do material didático, com a finalidade de conectar sons a imagens. A seguir, as alunas leram o texto individualmente, sendo-lhes solicitado que sublinhassem as palavras desconhecidas. A estratégia de destacar as palavras desconhecidas é uma forma de encontrá-las rapidamente, quando for preciso, ao mesmo tempo que permite ao aluno ter uma noção mais exata daquilo que não conhece. A seguir, as alunas, trabalhando em pares, compararam as respectivas palavras. Tal procedimento foi explicado como sendo uma estratégia muito útil, que cada aluno pode aprender e facilmente ensinar a

seus colegas. Como as palavras desconhecidas não eram as mesmas na maioria dos casos, muitas das dúvidas foram esclarecidas pelas próprias colegas. O texto foi, então, lido novamente. Como tarefa final, foi então solicitado às alunas que escrevessem uma frase com cada uma das palavras ainda não conhecidas anteriormente, usando as mesmas em novos contextos. As alunas trocaram as frases escritas com as colegas, para compartilhar suas idéias com todo o grupo.

As mesmas estratégias foram usadas com o grupo de controle, sem que os alunos no entanto fossem conscientizados do fato. Foi possível observar que o grupo 02 tinha um conhecimento maior em relação ao vocabulário da tarefa (adjetivos) e, portanto, realizou a tarefa de forma mais rápida do que o grupo 01.

3.2.7 Sétimo encontro: treinando os alunos para a produção escrita

Para aplicar o treinamento estratégico à produção escrita, partimos do seguinte quadro descritivo:

FICHA TÉCNICA

Informantes: grupo experimental e grupo de controle

Tempo de duração: 1 hora/aula

Tópico: Descreva seu lugar preferido (*Describe your favourite place*)

Vocabulário: adjetivos

Enfoque: adjetivos superlativos

Material: livro-texto (*Transitions*, unidade 8).

Objetivo: treinar as alunas do grupo experimental a usarem conscientemente as estratégias de aprendizagem apropriadas à produção escrita.

Estratégias Indiretas: preparar-se para a tarefa;

revisar e vincular material novo a material já conhecido.

Estratégias Diretas: recombina/adaptar;

usar sinônimos e/ou “circunlóquios”,¹⁹

transferir.

¹⁹ Entenda-se por “circunlóquio” a descrição de um conceito ou o uso de uma palavra com o mesmo significado (sinônimo), nas circunstâncias em que o aluno não sabe a palavra que deseja usar.

Como procedimento inicial, a professora pediu às alunas do grupo experimental que se preparassem para a tarefa de escrever, salientando que isso requer mais do que apenas papel e caneta, pois essa atividade não é tão simples quando comparada às atividades de leitura ou compreensão auditiva, onde o aluno já recebe o produto pronto, diferentemente da produção escrita, que requer a elaboração do produto. Desta forma, uma revisão do material estudado anteriormente configura uma boa estratégia a ser explorada, uma vez que proporciona o embasamento do vocabulário a ser utilizado e o exercício de formas apropriadas de empregar tal vocabulário. Se o aluno desejar usar alguma palavra desconhecida na língua-alvo, o uso de sinônimos constitui uma outra forma de explorar estrategicamente a língua, assim como o uso de circunlóquios, isto é, a exploração da língua através de um conjunto de palavras que expressam a mesma idéia contida na palavra desconhecida pelo aluno na língua-alvo.

Concluída essa preparação inicial, as alunas elaboraram, individualmente, um texto de 15/20 linhas. Sugerimos que a descrição contivesse não apenas o lugar, mas também as coisas que faziam ou viam lá, bem como as pessoas que encontravam em tal lugar, e assim por diante.

A mesma tarefa foi desenvolvida com o grupo de controle, porém, como já se colocou, sem explicar a razão do uso das estratégias escolhidas. Apesar de haver sido reservada 1 hora/aula para a realização da tarefa com os dois grupos, o grupo 02 realizou a mesma em aproximadamente 30 minutos, mostrando mais uma vez a facilidade que possuía para realizar as tarefas solicitadas.

3.2.8 Oitavo encontro: treinando o aluno para a produção oral

Assim como a produção escrita, a produção oral é uma habilidade bastante difícil, pois constitui o próprio produto, que diferentemente da produção escrita, não pode, em princípio, ser refeito. Semelhante tipo de atividade requer, portanto, uma preparação inicial adequada.

FICHA TÉCNICA

Informantes: grupo experimental e grupo de controle

Tempo de duração: variável (dependendo do tamanho do grupo)

Tópico: “Qual o seu lugar preferido?” (*What's your favourite place?*)

Vocabulário: adjetivos

Enfoque: adjetivos superlativos

Material: livro-texto (*Transitions*, unidade 8)

Objetivo: treinar as alunas do grupo experimental no uso consciente de estratégias de aprendizagem para a produção oral.

Estratégias Indiretas: preparar-se para a tarefa;

identificar o propósito da tarefa.

Estratégias Diretas: selecionar o tópico;

organizar;

repetir sons e sistemas formais.

Como preparação para a tarefa, a pesquisadora pediu às alunas que revisassem o texto escrito no encontro anterior, descrevendo um lugar favorito. O tópico a ser produzido oralmente já havia sido explorado anteriormente, de várias formas. Portanto, as alunas não estavam diante de uma situação de improvisação de fala. Apontamos que, na vida real, nem sempre isto é possível, pois a nossa fala raramente é programada. Contudo, podemos desenvolver estratégias que nos permitam construir gradualmente um conjunto de palavras apropriadas para diferentes contextos na língua-alvo, antes de nos aventurarmos à produção natural.

Como parte da organização da fala, pedimos às alunas para resumirem o texto produzido anteriormente, em 6/8 linhas, respondendo às seguintes perguntas:

- 1- Qual o seu lugar preferido?
- 2- Fale sobre três coisas que você faz/vê lá e três pessoas que você encontra lá.

O propósito da tarefa foi apontado como sendo o de dar oportunidade a todas as alunas de falar, sem que as mesmas levassem muito tempo, desviando, desta forma, a atenção dos interlocutores. Depois de as alunas terem resumido os textos, as mesmas os leram novamente em voz baixa. Sabemos que esta estratégia é bastante mecânica; porém, muitas vezes, o aluno tem mais confiança em falar sobre

determinado assunto que já domina e por isso vai, aos poucos, criando mais confiança em si mesmo, com relação à sua produção oral. Depois de aproximadamente 15 minutos de repetição individual em voz baixa, todas as alunas apresentaram, oralmente, seus textos às colegas.

O grupo de controle realizou a tarefa da mesma forma, sem contudo ter sido notificado do porquê da mesma. Devemos esclarecer que o grupo 02 realizou a tarefa de forma mais rápida, isto é, sem que os alunos tivessem que ler seus textos várias vezes antes de apresentá-los, ao contrário do que aconteceu com o grupo 01. O grupo de controle apresentava mais confiança em relação a sua produção oral do que o grupo experimental, sendo que isto já havia sido observado também em relação às outras habilidades da língua.

3.2.9 Nono encontro: completando o treinamento estratégico

Ao concluirmos o treinamento estratégico desenvolvido até aqui com o grupo 01 (experimental) e com o grupo 02 (de controle), decidimos verificar no contexto da sala de aula, quais estratégias de aprendizagem seriam usadas conscientemente pelo grupo 01, em uma das habilidades da língua-alvo. Com tal objetivo, escolhemos a habilidade de compreensão de leitura.

FICHA TÉCNICA

Informantes: grupo experimental

Duração: 1 hora/aula

Tópico: Descrever o lugar preferido em sua casa

Vocabulário: substantivos

Enfoque: substantivos contáveis e substantivos incontáveis

Material: texto “O lugar que mais gosto na minha casa” (*My favourite room*), retirado do livro *New Headway*.²⁰

²⁰ *New Headway English Course – Intermediate* – Oxford University Press (1996). Ver cópia do texto original no anexo 07.

As estratégias usadas pelas alunas do grupo experimental podem ser resumidas da seguinte forma (A= **aluna**):

A1	A2	A3
Estratégias Diretas: 1- destacar palavras desconhecidas 2- usar indícios lingüísticos 3- usar imagens Estratégia Indireta: 1- relaxar, respirar e meditar	Estratégias Diretas: 1- destacar palavras desconhecidas 2- revisar apropriadamente 3- usar palavras-chave Estratégia Indireta: 1- preparar-se para a tarefa	Estratégias Diretas: 1- destacar palavras desconhecidas 2- analisar dedutivamente 3- transferir de L1 para L2 Estratégia Indireta: 1- solicitar esclarecimentos

A4	A5	A6
Estratégias Diretas: 1- usar imagens 2- destacar palavras desconhecidas 3- traduzir (3 palavras) Estratégia Indireta 1- preparar-se para a tarefa	Estratégias Diretas: 1- destacar palavras desconhecidas 2- traduzir (2 palavras) 3- transferir de L1 para L2 Estratégia Indireta 1- fazer perguntas	Estratégias Diretas: 1- escrever palavras novas várias vezes 2- destacar palavras desconhecidas 3- usar palavras-chave Estratégia Indireta: 1- cooperar com os colegas

Os quadros acima nos mostram que as seis alunas consideradas do grupo experimental fizeram uso da maioria das estratégias de aprendizagem empregadas anteriormente e, conforme havia sido solicitado pela professora, anotaram aquelas que, de fato, tinham sido usadas. Notamos que todas empregaram, pelo menos, três estratégias diretas e uma estratégia indireta. Um dado que nos chamou a atenção foi o de que quatro das seis alunas recorreram à estratégia de traduzir determinadas palavras, através do uso de dicionário, o que não havia sido incentivado por nós, em sala de aula. Sem dúvida, não podemos descartar o uso do dicionário como ferramenta auxiliar, quando o mesmo se mostra útil e necessário. Mesmo assim, o número de palavras traduzidas com o auxílio do dicionário não ultrapassa a dois ou três exemplos.

As estratégias usadas, de outro lado, pelo grupo de controle não foram formalmente observadas, considerando que o mesmo já emprega um grande número de estratégias de aprendizagem. Além disso, conforme já afirmamos anteriormente, este estudo não tem como objetivo meramente observar quais as estratégias usadas pelos alunos, e sim levá-los a usá-las de maneira consciente e planejada. Assim mesmo, resolvemos investigar se os alunos do grupo 02 (de controle) haviam

automatizado alguma das estratégias desenvolvidas durante o treinamento estratégico. Nossa curiosidade era a de descobrir se o emprego de estratégias de aprendizagem integradas ao conteúdo, isto é, de forma não consciente, levava à automatização do seu uso.

Com este intuito, elaboramos um pequeno questionário, contendo apenas cinco perguntas, para serem respondidas pelos 14 alunos do grupo de controle.

Questionário para Verificação do Uso de Estratégias de Aprendizagem Integradas ao Conteúdo, no Grupo 02 (de Controle)

- 1- O que você faz antes/durante uma tarefa de compreensão auditiva?
- 2- O que você faz antes/durante uma tarefa de produção escrita?
- 3- O que você faz antes/durante uma tarefa de produção oral?
- 4- O que você faz antes/durante uma tarefa de compreensão de leitura?
- 5- O que você faz para lembrar o vocabulário novo de cada unidade do livro-texto?

As respostas dos alunos do grupo 02 podem ser vistas abaixo (A= aluno):

A1	A2	A3	A4	A5
1- Presto atenção	1- Não sei	1- Ouço com atenção	1- Não sei	1- Não sei
2- Faço rascunho	2- Procuro palavras que não conheço e que quero usar	2- Reviso vocabulário	2- Procuro palavras no dicionário	2- Uso palavras que já conheço
3- Penso nas palavras que vou usar	3- Não sei	3- Não sei	3- Penso sobre o assunto	3- Não sei
4- Uso o dicionário	4- Sublinho as palavras novas	4- Peço ajuda	4- Reviso a matéria	4- Leio todo o texto primeiro
5- Faço listas de palavras	5- Estudo em casa	5- Decoro as palavras novas	5- Repito as palavras novas várias vezes	5- Estudo em casa

A6	A7	A8	A9	A10
1- Tento entender algumas partes	1- Presto atenção e peço ajuda aos colegas/professor	1- Tento entender a idéia geral	1- Quando não entendo pergunto aos colegas	1- Ouço a fita várias vezes
2- Escrevo todos os verbos e palavras que pretendo usar	2- Faço um resumo do assunto	2- Procuro usar palavras que conheço	2- Faço um rascunho antes de escrever	2- Procuro pensar nos verbos e nas palavras certas antes de escrever
3- Não sei	3- Não sei	3- Penso antes de falar	3- Faço um rascunho depois de escrever	3- Faço um pequeno
4- Sublinho as	4- Reviso a	4- Procuro palavras no	4- procuro	

palavras novas 5- Estudo em casa	matéria anterior 5- Converso com outras pessoas e tento usar as palavras novas	dicionário 5- Estudo todos os dias	palavras no dicionário 3- Não sei 4- Sublinho tudo o que não sei no texto 5- Faço desenhos ao lado das palavras	resumo antes de falar 4- Sublinho aquilo que não sei 5- Falo com meus colegas
-------------------------------------	---	---------------------------------------	--	---

A11	A12	A13	A14
1- Presto atenção 2- Faço um resumo primeiro 3- Procuro as palavras que quero usar 4- Leio o texto para entender a idéia 5- Estudo todos os dias	1- Ouço com atenção 2- Faço rascunhos 3- Não sei 4- Sublinho palavras novas 5- Quando assisto a filmes, presto atenção ao vocabulário	1- Me concentro para entender 2- Não sei 3- Penso antes de falar 4- Peço ajuda quando não sei uma palavra 5- Estudo sempre que posso	1- Presto atenção 2- Uso dicionário ou peço ajuda 3- Não sei 4- Leio todo o texto primeiro 5- Uso as palavras sempre que posso

As respostas contidas nos quadros acima nos mostram que os alunos do grupo 02, apesar de usarem um grande número de estratégias de aprendizagem (ver fig. 03) parecem não fazê-lo de forma consciente. Isto não significa que a aprendizagem seja, de alguma forma, prejudicada. Esta constatação vem reforçar a nossa idéia de que muitos alunos empregam variadas estratégias na sua aprendizagem sem saberem ou se darem conta do que estão fazendo. O torná-las conscientes resultaria em uma melhoria ainda maior no desempenho em L2?

3.2.10 Décimo encontro: avaliando o treinamento estratégico

FICHA TÉCNICA

Informantes: grupo experimental e grupo de controle

Tempo de duração: aproximadamente 2 horas/aula

Atividade: aplicação de prova oral e escrita

No décimo encontro destinado a este estudo e o último do semestre, foi aplicada a prova final (oral e escrita) para o grupo experimental e o grupo de controle. Conforme havia sido feito na metade do semestre, aplicou-se a mesma

prova para os dois grupos. O resultado mais surpreendente foi o significativo desempenho do grupo experimental, que, na prova inicial, variava entre 4,2 e 6,0, em um total de 10,0 pontos. Na prova final, o desempenho deste grupo alcançou entre 7,8 a 8,5 pontos. O grupo de controle, por sua vez, apresentou o mesmo desempenho anterior, com médias variando entre 8,5 e 9,5.

Os dados acima citados nos levam a concluir que o uso consciente de estratégias de aprendizagem constitui um dos fatores que podem ter contribuído para o aumento da média de desempenho das alunas do grupo experimental, na medida em que estas começaram a organizar, de forma metódica, seu conhecimento. Tais dados, porém, não podem ser vistos de forma categórica, uma vez que o período de treinamento estratégico constituiu-se de apenas algumas semanas. Tampouco podemos afirmar, com absoluta certeza, que o treinamento estratégico desenvolvido até então tenha sido, de certa forma, automatizado pelo grupo, mostrando conseqüentemente toda a sua eficácia e utilidade para a aprendizagem

O que podemos constatar, até aqui, é que as alunas realmente se propuseram a melhorar seu desempenho, empenhando-se na tarefa de organizar seu aprendizado, explorando as diversas maneiras propostas para fazê-lo e adquirindo, passo a passo, autonomia no processo de ensino/aprendizagem.

Quanto ao grupo de controle, apesar da coincidência de estratégias empregadas com o grupo experimental, diferenciou-se na forma de sua aplicação, visto que as estratégias foram incorporadas ao conteúdo, sem serem levadas ao conhecimento do aluno, quer dizer, tornadas conscientes. Conforme já mencionamos acima, e a julgar pelas respostas ao questionário aplicado ao grupo 02 em 3.2.9, notamos que estes alunos, de certa forma, sabem o que fazer diante de determinadas tarefas, apesar de não terem consciência do que fazem. Respostas como “não sei” apenas indicavam a falta de uma noção exata do processo, isto é, o fato de que as estratégias empregadas pelos mesmos não seriam conscientes ou planejadas. Seria necessário um estudo metuculoso e aprofundado, para descobrir quantas e quais estratégias esse grupo emprega, porém, reiterando nosso objetivo, nossa investigação não visa meramente descobrir quantas ou quais estratégias os alunos empregam, e sim levar o grupo 01 a empregá-las de forma consciente e metódica.

4 AUTONOMIA DO ALUNO: RESULTADOS DO TREINAMENTO ESTRATÉGICO

Até este ponto, podemos observar que os papéis desempenhados pelo professor, na condução do treinamento estratégico, atenderam a uma multiplicidade de posições, seja de controlador e gerenciador do planejamento e desenvolvimento de cada lição, seja de facilitador do caminho a ser percorrido, apontando soluções e mostrando novos caminhos e opções. A partir daqui, entretanto, passamos apenas a observar o uso das estratégias já ensinadas, incentivando ainda, quando possível, o uso de outras e deixando o aluno livre para fazer suas próprias escolhas e explorar seus estilos um amadurecimento tal, que garantisse não apenas a autonomia desejada como também o êxito na aprendizagem.

Vale lembrar que levar o aluno à autonomia e conseqüente êxito tem sido o objetivo da metodologia desenvolvida até aqui. Ensejamos possibilitar àquele condições para resolver problemas de ordem prática que ocorrem no processo ensino/aprendizagem, bem como tornar esse processo mais eficiente. A este respeito Dickinson & Carver (1980, p. 1-7) mostram que a autonomia do aluno não acarreta em mudança do papel do professor mas, antes, aumenta o grau de empatia entre professor e aluno e o grau de empatia dos alunos entre si. O fato de o professor encorajar o aluno a se tornar independente já é um fator motivador altamente positivo, pois demonstra a confiança que o professor tem no potencial do mesmo, na capacidade do aluno em remover barreiras, a adaptar-se, a modificar-se e a progredir livremente, porém de forma organizada.

Voltando ao nosso estudo, os cinco encontros descritos acima, visaram ensinar principalmente aos alunos do grupo 01 a empregar de forma “consciente” estratégias específicas para as habilidades de compreensão auditiva, de leitura, de produção oral e de produção escrita. E uma vez que tal treinamento foi desenvolvido apenas com o grupo 01, os instrumentos, procedimentos e estratégias de aprendizagem a serem descritos daqui por diante, para os próximos cinco encontros, se restringiram aos participantes da pesquisa deste mesmo grupo. A

numeração dos encontros segue-se a dos encontros anteriores, bem como às unidades subsequentes do livro-texto. Em relação a este fato, é bom lembrar que o livro-texto apresenta uma seqüência previsível em relação à apresentação das unidades, iniciando com uma tarefa de compreensão auditiva, uma tarefa de compreensão de leitura, uma de produção escrita e uma de produção oral. Uma vez que as alunas do grupo 01 já estavam familiarizadas com tal seqüência, a escolha das estratégias empregadas pelas mesmas pode ter alguma relação com este fato como também com as estratégias usadas durante o treinamento estratégico.

4.1 Décimo primeiro encontro: verificando estratégias de aprendizagem na compreensão auditiva

FICHA TÉCNICA

Informantes: grupo experimental

Tempo de duração: 1 hora/aula

Tópico: Presentear (*Gift-giving*)

Enfoque: substantivos contáveis e incontáveis

Na tarefa de compreensão auditiva, da unidade seguinte do livro-texto (*Transitions*, unidade 9) foram elicitadas as estratégias abaixo relacionadas, usadas de forma espontânea pelas alunas do grupo experimental. Por se tratar de apenas seis alunas participantes da pesquisa, a verificação foi feita pela professora através do questionamento direto às mesmas, no final da tarefa.

A1	A2	A3
Estratégia Indireta: 1- Cooperar com as colegas Estratégias Diretas: 1- Analisar dedutivamente 2- Usar indícios lingüísticos 3- Contextualizar palavras novas	Estratégia Indireta: 1- Preparar-se para a tarefa Estratégias Diretas: 1- Prestar atenção 2- Usar palavra-chave 3- Usar imagens	Estratégia Indireta: 1- Solicitar ajuda Estratégias Diretas: 1- Analisar expressões 2- Traduzir 3- Vincular material novo à material já conhecido

A4	A5	A6
Estratégia Indireta: 1- Fazer afirmações positivas Estratégias Diretas: 1- Revisar estruturadamente 2- Anotar 3- Usar palavras-chave	Estratégia Indireta: 1- Cooperar com as colegas Estratégias Diretas: 1- Prestar atenção 2- Usar indícios lingüísticos 3 - Usar imagens	Estratégia Indireta: 1- Fazer perguntas Estratégias Diretas: 1- Usar palavras-chave 2- Usar imagens 3- Prestar atenção

Nota-se que todas as seis alunas usaram uma estratégia indireta, conforme havia sido feito durante o treinamento estratégico. O número de estratégias indiretas ou diretas efetivamente usadas não havia sido estipulado anteriormente. As estratégias haviam sido recomendadas como úteis sem que tivesse sido afirmado haver um número determinado das mesmas. Tanto o número quanto o tipo de estratégia escolhida correu por conta das alunas. Neste particular, nos chamou muita atenção que a escolha das estratégias indiretas diferiu entre as seis alunas, já que apenas duas escolheram a mesma (cooperar com as colegas). Quanto às estratégias diretas, constata-se uma maior coesão na escolha das mesmas. Usar imagens, palavras-chave e prestar atenção foram as estratégias mais usadas pelas alunas.

Acreditamos que a diferença entre a escolha das estratégias diretas esteja relacionada diretamente ao estilo de aprendizagem de cada aluna e à liberdade das mesmas em escolherem as estratégias a serem usadas, uma vez que apenas uma das estratégias (usar palavras-chave, empregada por quatro alunas) havia sido sugerida pela professora no treinamento para a tarefa de compreensão auditiva descrita na seção 3.2.5. Isto nos levou a crer que as alunas já estavam, de certa forma, agindo de forma autônoma em relação à escolha das estratégias empregadas para o desenvolvimento da tarefa em questão.

4.2 Décimo segundo encontro: verificando estratégias de aprendizagem na compreensão da leitura

FICHA TÉCNICA

Informantes: grupo experimental

Tempo de duração: 1 hora/aula

Tópico: Filmes (*Movies*)
 Enfoque: orações relativas

Na atividade de compreensão de leitura da unidade seguinte do livro-texto (*Transitions*, unidade 10), que tratava da descrição de quatro filmes e do uso das orações relativas para descrevê-los, a pesquisadora colheu, através de questionamento individual, os seguintes dados em relação às estratégias usadas espontaneamente pelas alunas durante a tarefa de leitura:

A1	A2	A3
Estratégia Indireta: 1- Preparar-se para a tarefa Estratégias Diretas: 1- Usar palavras-chave 2- Reconhecer fórmulas 3- Destacar	Estratégia Indireta: 1- Relaxar e respirar profundamente Estratégias Diretas: 1- Analisar expressões 2- Traduzir 3- Revisar material já conhecido	Estratégia Indireta: 1- Cooperar com as colegas Estratégias Diretas: 1- Destacar 2- Traduzir 3- Usar palavras-chave

A4	A5	A6
Estratégia Indireta: 1- Solicitar ajuda Estratégias Indiretas: 1- Destacar 2- Traduzir 3- Transferir	Estratégia Indireta: 1- Preparar-se para a tarefa Estratégias Diretas: 1- Associar/elaborar 2- Usar palavras-chave 3- Destacar	Estratégia Indireta: 1- Solicitar ajuda Estratégias Diretas: 1- Destacar 2- Usar imagens 3- Usar palavras-chave

Observamos o predomínio de mais de uma estratégia indireta, porém desta vez, diferentemente do que ocorreu no encontro anterior, a escolha das mesmas é usada por mais de uma aluna: preparar-se para a tarefa (duas alunas) e solicitar ajuda (duas alunas). Já no que diz respeito ao uso de estratégias diretas, notamos que as alunas empregam, na sua maioria, as mesmas estratégias – usar palavras-chave, destacar e traduzir, sendo esta última diferente do que havia sido desenvolvido nesta mesma habilidade, descrito na seção 3.2.6 no sentido de que, conforme já afirmamos anteriormente, não encorajamos esta prática em nenhum momento. Parece tratar-se de uma estratégia estreitamente ligada à atividade comum de leitura em língua estrangeira, portanto atrelada ao estilo de aprendizagem dos alunos. Por inibir o uso de outras estratégias mais eficientes para a compreensão de leitura, a tradução pode ser considerada um “vício” do qual o aluno deveria libertar-se o quanto possível, pela

razão simples de que este tipo de procedimento não desafia o aluno a pensar, pelo menos no nível de outras estratégias, como a busca das idéias centrais do texto a partir das palavras-chave.

4.3 Décimo terceiro encontro: verificando estratégias de aprendizagem na produção escrita

FICHA TÉCNICA

Informantes: grupo experimental

Tempo de duração: 1 hora/aula

Tópico: Saúde (*Health*)

Enfoque: orações condicionais

Como sabemos, a produção escrita, apesar de não constituir uma tarefa menos difícil do que outras da língua-alvo, uma vez que pode ser refeita, reveste-se de uma dificuldade que no entanto não pode ser menosprezada. Devemos lembrar que muitas vezes o aluno deseja expressar idéias ou usar palavras que ainda não conhece, caindo por isso em frustração e tornando a tarefa bastante desafiadora.

O quadro abaixo aponta as estratégias empregadas pelas alunas:

A1	A2	A3
Estratégia Indireta: 1- Reduzir a ansiedade Estratégias Diretas: 1- Revisar material já visto 2- Resumir 3- Transferir	Estratégia Indireta: 1- Preparar-se para a tarefa Estratégias Diretas: 1- Fazer perguntas 2- Usar uma lista de palavras 3- Solicitar correção	Estratégia Indireta: 1- Fazer afirmações positivas Estratégias Diretas: 1- Usar palavras-chave 2- Resumir 3- Inventar palavras novas

A4	A5	A6
Estratégia Indireta: 1- Preparar-se para a tarefa Estratégias Diretas: 1- Usar uma lista de controle 2- Revisar material já visto 3- Recombinar	Estratégia Indireta: 1- Cooperar com os colegas Estratégias Diretas: 1- Resumir 2- Transferir 3- Solicitar correção	Estratégia Indireta: 1- Relaxar, respirar e meditar Estratégias Diretas: 1- Revisar estruturadamente 2- Usar uma lista de palavras 3- Usar palavras-chave

O quadro reflete características inerentes à produção escrita: usar uma lista de palavras, revisar material já visto, resumir, entre outras. O padrão de uso de uma estratégia indireta repetiu-se no trabalho das alunas, apesar da estratégia escolhida variar consideravelmente. Chama a atenção, no entanto, a incidência de estratégias ligadas a ansiedade, relaxamento e meditação, que de certa forma refletem o grau de dificuldade de que se reveste esta atividade. Apenas duas alunas escolheram a mesma estratégia “preparar-se para a tarefa”. Já a estratégia direta de “resumir” foi empregada por três alunas, assim como “usar uma lista de palavras/controle.” Um dado curioso é que apenas uma aluna “arriscou-se” a usar um circunlóquio. Este fato chama a atenção porque mostra que a aluna em questão já se sentia confiante o suficiente para fazer uso de tal artifício ao invés de usar o dicionário para tal fim. Isto nos leva a crer, novamente, que, de certa forma, existe uma certa evidência de que o treinamento estratégico desenvolvido fez com que as alunas ficassem mais confiantes na sua própria capacidade e começassem a arriscar, melhor dizendo, ousar algo que não faziam anteriormente, sendo esta uma das propostas do presente estudo.

4.4 Décimo quarto encontro: verificando estratégias de aprendizagem na produção oral

FICHA TÉCNICA

Informantes: grupo experimental

Tempo de duração: 1 hora/aula

Tópico: Planos e metas (*Plans and goals*)

Enfoque: Tempos verbais futuros (*be going to, present continuous*)

Seguindo o modelo do treinamento estratégico para a tarefa de produção oral descrito na seção 3.2.8 e, através da exploração do vocabulário estudado até o presente momento, mostramos, a seguir as estratégias usadas espontaneamente pelas alunas, na produção oral da unidade do livro-texto (*Transitions*, unidade 11). A professora fez a coleta de dados no final da tarefa:

A1	A2	A3
Estratégia Indireta: 1- Planejamento da tarefa Estratégias Diretas: 1- Usar mímica 2- Repetir 3- Solicitar correção	Estratégia Indireta: 1- Preparar-se para a tarefa Estratégias Diretas: 1- Revisar material já conhecido 2- Praticar naturalmente 3- Repetir	Estratégia Indireta: 1- Correr riscos criteriosamente Estratégias Diretas: 1- Usar uma lista de palavras 2- Traduzir 3- Recombinar

A4	A5	A6
Estratégia Indireta: 1- Relaxar, respirar e meditar Estratégias Diretas: 1- Repetir 2- Usar mímica 3- Usar circunlóquios	Estratégia Indireta: 1- Preparar-se para a tarefa Estratégias Diretas: 1- Adaptar a mensagem 2- Transferir 3- Repetir	Estratégia Indireta: 1- Fazer perguntas Estratégias Diretas: 1- Revisar material já conhecido 2- Repetir várias vezes 3- Usar mímica

Os dados apontam, novamente, o uso de uma estratégia indireta: “preparar-se/planejar a tarefa”. No treinamento estratégico para a habilidade em questão, haviam sido sugeridas pela professora duas estratégias indiretas, a saber: “preparar-se para a tarefa” e “identificar o propósito da tarefa.” Notamos, entretanto, que apenas a estratégia “preparar-se/planejar a tarefa” foi usada por três alunas. Por outro lado, o emprego de estratégias diretas como “repetir” apareceu na maioria das alunas (cinco), ficando o uso de mímica restrito a duas alunas. Neste tipo de tarefa, o uso da estratégia de “repetir” parece mostrar que a produção oral ainda é um grande desafio do aluno de línguas estrangeiras e que a mesma ainda não ocorria de forma não planejada pelo grupo 01.

4.5 Décimo quinto encontro: avaliando a autonomia do aprendiz

De acordo com o que foi ensinado, explorado e praticado até aqui, é chegada a hora de medir a eficácia do treinamento estratégico. Para tal fim, elaboramos um breve questionário para ser respondido pelas alunas do grupo experimental, o qual nos permitiu elicitare o uso espontâneo das estratégias de aprendizagem usadas pelas mesmas. O objetivo do questionário é de verificar quais as estratégias empregadas por cada uma das alunas, em cada uma das habilidades da língua-alvo.

Questionário para Verificação de Estratégias de Aprendizagem nas Diversas Habilidades de Uso de L2, no Grupo 01 (Experimental)

Quais as estratégias diretas e indiretas que você mais usa:

- 1- na sua compreensão auditiva?
- 2- na sua compreensão de leitura?
- 3- na sua produção escrita?
- 4- na sua produção oral?

A aplicação deste questionário resultou no seguinte quadro, contendo as estratégias de aprendizagem mais usadas pelo grupo experimental:

A1	A2	A3
Estratégias diretas: 1- usar palavras-chave 2- destacar 3- revisar material já visto 4- análise e raciocínio Estratégias indiretas: - preparar-se para a tarefa - relaxar, respirar e meditar - cooperar com as colegas	Estratégias diretas: 1- associar 2- destacar 3- resumir 4- treinar/praticar a língua Estratégias indiretas: - cooperar com as colegas - solicitar ajuda - preparar-se para a tarefa	Estratégias diretas: 1- contextualizar palavras novas 2- traduzir 3- revisar material já visto 4- repetir Estratégias indiretas: - relaxar, respirar e meditar - correr riscos - cooperar com as colegas

A4	A5	A6
Estratégias diretas: 1- usar indícios lingüísticos 2- destacar 3- resumir 4- estabelecer elos mentais Estratégias indiretas: - fazer afirmações positivas - cooperar com as colegas - preparar-se para a tarefa	Estratégias diretas: 1- prestar atenção 2- resumir 3- revisar material já visto 4- treinar/praticar a língua Estratégias indiretas: - preparar-se para a tarefa - solicitar ajuda - correr riscos	Estratégias diretas: 1- usar palavras-chave 2- revisar material já visto 3- resumir 4- repetir Estratégias indiretas: - auto monitoramento - preparar-se para a tarefa - cooperar com as colegas

O quadro acima nos permite observar que muitas das estratégias empregadas pelas alunas são as mesmas. Nas estratégias indiretas, vemos o uso quase que absolutamente comum de “cooperar com as colegas” e “preparar-se para a tarefa.” Em relação às estratégias diretas, o uso de “palavras-chave,” “destacar” e “repetir” também é bastante comum entre as alunas do grupo.

Inicialmente, havíamos reservado 1 hora/aula para a tarefa de responder ao questionário acima. Entretanto, para nossa surpresa, as alunas não precisaram de mais que dez minutos, provando, desta forma, o seu conhecimento e domínio das estratégias que haviam passado a usar conscientemente. Se os efeitos

dessa conscientização ou sensibilização em torno das estratégias de aprendizagem reverteu em uma melhoria considerável, o desempenho das alunas necessitaria de mais tempo de observação, não obstante já tivéssemos um indicativo de melhoria nos resultados da prova aplicada ao final da unidade 9 (ver seção 3.2.10). O que parece ficar claro aqui, é que o treinamento estratégico representa um procedimento importante e prático. Os seus resultados, uma vez que irão repercutir na continuação da aprendizagem da L2, sugerem a sua implementação em níveis mais iniciais, anteriores aos níveis V e VI que circunstancialmente tivemos que investigar no presente estudo.

O que vimos até aqui constitui um motivo para acreditar na confiabilidade dos resultados que podem advir de um treinamento estratégico bem planejado e desenvolvido longitudinalmente. Evidentemente, seria desejável dispor de um período de tempo maior, para realizar com mais tranquilidade a presente pesquisa. Na avaliação da pesquisadora, contudo, o treinamento já pode ser considerado satisfatório, em termos principalmente dos objetivos propostos para este estudo.

5 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Várias são as conclusões a que chegamos ao longo deste estudo. A primeira conclusão que nos aflora é de ordem situacional, quer dizer, provém da constatação da realidade do ensino em nosso meio. Infelizmente, muitos alunos ainda consideram o processo ensino/aprendizagem como de responsabilidade praticamente exclusiva do professor. Poucos são aqueles que buscam oportunidades de descobertas pessoais relacionadas ao seu conhecimento. Talvez isso se deva a razões culturais. Conforme já aludidos anteriormente, muitos dos nossos alunos ainda consideram o ato de aprender como um processo unilateral, no qual compete apenas ao professor prover a aprendizagem e os alunos a receberem de forma passiva e mecânica.

Não obstante esse fato, não podemos afirmar que a aprendizagem não ocorra, mesmo que tal processo nem sempre seja desenvolvido de maneira ideal, isto é, interativamente. Também não podemos ignorar o fato de que apesar de os alunos apresentarem estilos de aprendizagem diferentes, esses estilos podem ser manipulados e explorados de várias maneiras, através de um conjunto de determinadas atividades criativas. A combinação entre estilo e estratégias de aprendizagem diversas revelou-se, neste estudo, como um dos caminhos que podem mudar tendências e práticas bastante rotineiras e levar o aluno da passividade ao sucesso e à autonomia.

No que concerne ao uso de estratégias de aprendizagem, pudemos observar que ainda estamos nos primórdios desse tipo de exploração de conteúdos, pelo menos no nosso contexto profissional. O seu emprego sistemático e direcionado entre os alunos ainda é muito restrito. Poucos são os alunos que fazem uso das mesmas, e quando isso ocorre, na maioria das vezes, se dá de forma inconsciente.

Ao comparar os diferentes grupos de aprendizagem pesquisados e testar os fatores que poderiam influenciar a aprendizagem em L2, verificamos algumas tendências bastante sintomáticas. Em primeiro lugar, a idade dos alunos,

conforme mostra o presente estudo, tem pouca relação com o uso consciente ou inconsciente de estratégias de aprendizagem. A grande maioria dos participantes da pesquisa, cuja idade variava entre 15/34 anos, usava poucas estratégias na sua aprendizagem. Em segundo lugar, o fato de o aluno ser bilíngüe (aqui nos referimos aos bilíngües passivos, conforme mostra a fig. 06) também pouco influi no número maior ou menor de estratégias que o mesmo usa, de acordo com os dados obtidos por nós. Já os alunos multilíngües (conforme a fig. 05) empregam um número consideravelmente maior de estratégias de aprendizagem. A explicação para tal reside na perspectiva deste estudo, no estímulo (ou, contrariamente, na sua ausência) que o meio exerce sobre os alunos. Estaria aqui uma luz para o futuro das línguas estrangeiras nas escolas? Pelo menos o nosso estudo deixa claro que sim. Uma vez comprovados os efeitos benéficos de um pluralismo de línguas no ensino básico, de uma escola de padrões elevados, foi possível observar que quanto mais motivado e desafiado o aluno pela escola, maior a sua disposição para a aprendizagem e, conseqüentemente, melhor o seu desempenho escolar.

No que tange especificamente aos objetivos propostos por este estudo, quais sejam, o de fazer uma reflexão crítica sobre a responsabilidade do professor de língua estrangeira, o de investigar-se os meios para a construção de um processo ensino/aprendizagem eficaz e o de desenvolver os meios para um treinamento estratégico eficiente, o presente estudo aponta conclusões igualmente relevantes. O primeiro desses objetivos, que considerava o papel do professor em determinar as necessidades dos alunos e, como facilitados do processo, levar o mesmo a construir tal processo de forma consistente e ordenada, e respaldado pelo segundo objetivo, o qual pretendia descobrir meios para tornar o mesmo processo eficaz, através de um treinamento estratégico consciente, verificamos que quando o aluno é levado a interagir com o professor, com os colegas e com a metodologia adotada, evidencia-se a tendência de que o mesmo fica mais motivado a vencer os desafios que encontra ao longo do caminho. Neste sentido, cada desafio vencido motiva o aluno a vencer o próximo, na medida em que este descobre que é capaz de fazê-lo.

A total disponibilidade das alunas do grupo experimental com o qual este estudo foi desenvolvido constituiu-se, certamente, num dos fatores determinantes para que o treinamento estratégico surtisse os efeitos desejados e

conduzisse o processo de aprendizagem a um determinado grau de autonomia e êxito. Este representa um dos pontos mais importantes no desenvolvimento de tal tipo de treinamento, ou seja, a total cooperação do aluno. Para que semelhante abordagem obtenha os resultados desejados, é necessário portanto que os alunos, além de permanecerem no objetivo firme de *aprender a aprender*, tenham também a *maturidade* suficiente para fazê-lo de fato, seguindo inicialmente as atividades planejadas pelo professor, entendendo além disso o porquê de tais atividades e constatando os progressos na sua própria aprendizagem, confiança em si mesmos e conseqüente autonomia e sucesso na língua-alvo.

Tarone (apud Sturm 2000), tratando das *estratégias comunicativas*, conclui que estas, de fato, podem ser ensinadas. Os resultados de nosso estudo nos permitem, contudo, acreditar que *todas as estratégias* podem ser ensinadas, não importando o número e tipo de alunos envolvidos. Os requisitos para tal englobam tanto a disponibilidade do professor em explorar tal abordagem, seu conhecimento sobre a mesma, paciência para desenvolvê-la, quanto a certeza de que o treinamento estratégico não apenas resultará em aquisição de conhecimentos e resultados positivos imediatos, mas antes de tudo, proporcionará ao aluno benefícios a longo prazo, bem como a disponibilidade deste em reconhecer o mesmo como de utilidade para o presente e para o futuro, em toda e qualquer atividade que for empreender. A metodologia de Oxford (1990) se mostrou eficaz e clara neste sentido

Sabemos que ainda serão necessárias muitas pesquisas para provar a validade do treinamento estratégico como metodologia adequada de aprendizagem. Aquilo que foi desenvolvido até aqui foi uma tentativa de explorar, na prática da pesquisa em sala de aula, tal abordagem como concebida por Oxford (1990). Em seus objetivos básicos, o estudo proporcionou neste sentido uma elucidação sobre as questões teóricas em jogo nesse processo de “ensinar a aprender a aprender”. Esperamos, portanto, que este estudo motive outros profissionais da área a empreender um treinamento estratégico com seus alunos, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento dessas questões. Afinal, compete ao professor desafiar e mostrar a esses diversas maneiras de, através do conhecimento sobre si mesmos, encontrar melhores meios para chegar a determinado fim. O êxito advindo desse desafio poderá ser medido em termos de realizações pessoais do professor e do

sucesso e autonomia do seu aluno em traçar e alcançar metas previamente estabelecidas, num plano até mais amplo, envolvendo o conjunto das disciplinas da atividade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAULD, A. & LANCELOT, C. *Grammaire de Port Royal*. Menston: Scolar Press, 1968.
- BIALYSTOK, E. *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- BIALYSTOK, E. *Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print*. In: *Developmental Psychology*, n. 33, p. 429-440, 1997.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1993.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- BRUNNER, J. *The process of education*. Cambridge: Harward University Press, 1960.
- CALERO-BRECKHEIMER, A. & THOMAS, W. P. *Reading strategies of biliterate children for English and Spanish tests*. In: *Reading Psychology*, n. 14, p. 204, 1993.
- CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Journal of Applied Linguistics*, v.1, p.1-47, 1980.
- CARREÑO, M. R. *Didáctica de las segundas lenguas*. San Dalmacio: Santillana, 1996.
- CARTON, A. *The method of inference in foreign language study*. The Research Foundation of the City of New York, 1966.
- CARTON, A. *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

- CELANI, M. A. A. *Learner-based teaching in unfavourable classroom situations*. Porto Alegre: Em: Educação para Crescer, p.17-22, 1995.
- CHESTERFIELD, R. & CHESTERFIELD, K. B. *Natural order in children's use of second language learning strategies*. In: Applied Linguistics, n. 6, p. 45-59, 1985.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.
- CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge*. Cambridge: MIT Press, 1988.
- CROOKES, G. & SCHMIDT, R. *Motivation: reopening the research agenda*. In: Language Learning, n. 41, p. 469-512, 1991.
- DANESI, M. & TITONE, R. *Applied Psycholinguistics: an introduction to the psychology of language learning & teaching*. Toronto: University of Toronto Press, 1985.
- DAVIDOFF, L. L. *Introdução à psicologia*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- DICIONÁRIO WEBSTER. New York: Simon and Schuster Publishers, 1934.
- DICIONÁRIO WEBSTER. New York: Simon and Schuster Publishers, 1977.
- DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DICKINSON, L. & CARVER, D. J. *Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools*. In: ELT Journal, n. 35, p.1-7.
- DÖRNYEI, Z. *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. In: Modern Language Journal, n.78, p. 273-284, 1994.
- DÖRNYEI, Z. & CSIZÉR, K. *Ten commandments for motivating language learners*. In: Language Teaching Research, n.2, p.203-229, 1998.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ESCALANTE, A. I. *Language learning – language acquisition*. Houston: St. Thomas University, 1997.

- FAERCH, C. & KASPER, G. *Plans and strategies in foreign language communication*. Essex: Longman, 1983.
- FINOCCHIARIO, M. *English as a second language*. New York: Simon and Schuster Publishers, 1964.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. *O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GALAMBOS, S. J. & GOLDIN-MEADOWS, S. *The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness*. In: *Cognition*, n. 34, p. 1-56, 1990.
- GARCIA, G. E., JIMÉNEZ, R. T. & PEARSON, P. D. *Metacognition, childhood bilingualism, and reading*. In: *Metacognition in education theory and practice*, n. 3, p. 193-219, 1998.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House, 1972.
- GARDNER, R. C. *Motivation and second language acquisition*. In: *Canadian Modern Language Review*, n. 31, p. 218-238.
- GASS, S. M. & SELINKER, L. *Second language acquisition – an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.
- GOMEZ, P.C. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 34, p.53-78, 1999.
- GUIDELINES FOR THE PREPARATION OF TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES IN THE UNITED STATES*. Washigton, DC: Teachers of English Speakers of Other Languages, 1975.
- HOCKETT, C. F. *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan, 1958.
- HUNT, J. MC V. *Intrinsic motivation: a new direction in education*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1971.
- JASPERSEN, O. *How to teach a foreign language*. London: George Allen and Unwin, 1904.
- KEEFE, J. W. *Student learning styles: diagnosis and prescribing programs*. Reston: National Association of Secondary School Principals, 1979.
- KIMBLE, G. A. & GARMEZY, N. *Principles of general psychology*. New York: The Ronald Press Company, 1963.

- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1987.
- KRASHEN, S. & BIBER, D. *Bilingual education's success in California*. California Association for Bilingual Education, 1988.
- KONDO, K. *Motivating bilingual and semibilingual university students of Japanese*. Manoa: Second Language Research Forum Conference, 1998.
- LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- LEFFA, V. J. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.
- LEWIS, E. G. *Bilingualism and bilingual education*. Rowley: Newbury House, 1977.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. England: Oxford University Press, 1999.
- MARX, M. H. e HILLIX, W. *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1970.
- MOACYR, A. *A instrução e o império*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v.1, p. 1823-1835, 1936.
- NAIMAN, N. et al. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- NAIMAN, N. et al. *Multilingual matters*. Avon: Clevedon, 1996.
- NEW HEADWAY ENGLISH COURSE – INTERMEDIATE*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- OAS, B. K. et al. *Secondary education & beyond*. Lawrence: The University of Kansas Center for Research on Learning, 1995.
- OLLER, J. W. & RICHARDS, J. C. *Attitudes and motivation*. Rowley: Newbury House, 1993.
- O'MALLEY, J. M. et al. *Uses of learning strategies for different language activities by students at different language proficiency levels*. Washington, DC: Interamerica Research Associates, 1983.

- O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- OXFORD, R. *Research on second language learning strategies*. In: Annual Review of Applied Linguistics, n. 13, p.28, 1993.
- OXFORD, R. & SHEARIN, J. *Language learning motivation: expanding the theoretical framework*. In: The Modern Language Journal, n. 78, p. 12-18, 1994.
- PEI, M. *Glossary of linguistic terminology*. New York: Anchor Books, 1966.
- PRABHU, N. S. *There is no best method – why?* In: Tesol Quarterly, n. 24, p. 161-176, 1990.
- REID, J. M. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex: Longman, 1992.
- ROGERS, C. *Freedom to learn*. New York: Merrill Press, 1969.
- RUBIN, J. *What a good language learner can teach us*. In: Tesol Quarterly, n. 9, p.41-51, 1975.
- RUBIN, J. *Study of cognitive processes in second language learning*. In: Applied Linguistics, n. 11, p.118-131, 1981.
- RUBIN, J. & THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle, 1982.
- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. New York: McGraw-Hill, 1916.
- SELIGER, H. W. *Learner interaction in the classroom and its effects on the language acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, 1984.
- SIMÕES, A. JR. *The bilingual child/El niño bilingüe*. New York: Academic Press, 1976.
- SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. In: Studies in Second Language acquisition, n. 13, p. 275-298, 1991.
- SKINNER, B. F. *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- SLOBIN, D. I. *Psicolinguística*. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1980.
- SPERBER, D. & WILSON, D. *Relevance - communication and cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

- STERN, H. W. *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford Univertisy Press, 1983.
- STURM, L. *A produção de estratégias comunicativas em inglês como língua estrangeira conforme o modelo interacional de Tarone*. Porto Alegre: Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- TARONE, E. *Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage*. London: Longman, 1980.
- TITONE, R. *Bilingualismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando, 1993.
- TRANSITONS 1*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- TREMBLAY, P. & GARDNER, R. *Expanding the motivation construct in language learning*. In: *The Modern Language Journal*, n.79, p. 505-520, 1995.
- WARDHAUGH, R. *Introduction to linguistics*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- WELLS, M. *Learning strategies to enhance retention*. In: *Buffalo Newsletter Teaching*, n. 3, p. 1-10, 1994.
- WENDEN, A. L. & RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 1987.

Anexo 01

DIRECT STRATEGIES
Oxford (1990)

I – Memory strategies	II- Cognitive strategies	III- Compensation strategies
<p>A – Creating mental linkages</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Grouping 2- Associating/elaborating 3- Placing new words into a context <p>B - Applying images and sounds</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Using imagery 2- Semantic mapping 3- Using keywords 4- Representing sounds in memory <p>C- Reviewing well</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Structured reviewing <p>D – Employing action</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Using physical response or sensation 2- Using mechanical techniques 	<p>A – Practicing</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Repeating 2- Formally practicing with sounds and writing systems 3- Recognizing and using formulas and patterns 4- Recombining 5- Practicing naturalistically <p>B – Receiving and sending messages</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Getting the idea quickly 2- Using resources for receiving and sending messages <p>C – Analyzing and reasoning</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Reasoning deductively 2- Analyzing expressions 3- Analyzing contrastively (across languages) 4- Translating 5- Transferring <p>D – Creating structure for input and output</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Taking notes 2- Summarizing 3- Highlighting 	<p>C- Guessing intelligently</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Using linguistic clues 2- Using other clues <p>B - Overcoming limitations in speaking and writing</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Switching to the mother tongue 2- Getting help 3- Using mime or gesture 4- Avoiding communication partially or totally 5- Selecting the topic 6- Adjusting or approximating the message 7- Coining words 8- Using a circumlocution or synonym

Anexo 02

INDIRECT STRATEGIES
Oxford (1990)

I- Metacognitive strategies	II- Affective strategies	III- Social strategies
<p>A - Centering your learning 1- Overviewing and linking with already known material 2- Paying attention 3- Delaying speech production to focus on listening</p> <p>B - Arranging and planning your learning 1- Finding our about language leaning 2- Organizing 3- Setting goals and objectives 4- Identifying the purpose of a language task (purposeful listening/reading/ speaking/ writing 5- Planning for a language task 6- Seeking practice opportunities</p> <p>C - Evaluating your learning 1-Self-monitoring 2-Self-evaluating</p>	<p>A - Lowering your anxiety 1- Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation 2- Using music 3- Using laughter</p> <p>B - Encouraging yourself 1- Making positive statements 2- Taking risks wisely 3- Rewarding yourself</p> <p>C - Taking your emotional temperature 1- Listening to your body 2- Using a checklist 3- Writing a language learning diary 4- Discussing your feelings with someone else</p>	<p>A - Asking questions 1- Asking for clarification or verification 2- Asking for correction</p> <p>B - Cooperating with others 1- Cooperating with peers 2- Cooperating with proficient users of the new language</p> <p>C - Empathizing with others 1- Developing cultural understanding 2- Becoming aware of others' thoughts and feelings</p>

Anexo 03

BACKGROUND QUESTIONNAIRE
Oxford (1990)

1- Name.....	2- Date.....
3- Age.....	4- Sex.....
5- Mother tongue.....	
6- Languages you speak at home.....	
7- Language you are now leaning (or have most recently learned). List one language only.....	
8- How long have you been studying the language listed in #7?.....	
9- How do you rate your overall proficiency in the language listed in #7 as compared with the proficiency of other students in your class? (circle one)	
Excellent Good Fair Poor	
10- How do you rate your overall proficiency in the language listed in #7 as compared with the proficiency of native speakers of the language? (circle one)	
Excellent Good Fair Poor	
11- How important is it for you to become proficient in the language listed in #7? (circle one)	
Very important Important Not so important	
12- Why do you want to learn the language listed in #7? (check all that apply)	
<input type="checkbox"/> interested in the language	
<input type="checkbox"/> interested in the culture	
<input type="checkbox"/> have friends who speak the language	
<input type="checkbox"/> required to take a language course to graduate	
<input type="checkbox"/> need it for my future career	
<input type="checkbox"/> need it for travel	
<input type="checkbox"/> other:.....	
13- Do you enjoy language learning? (circle one)	
Yes No	
14- What other languages have you studied?.....	
15- What has been your favorite experience in language learning?.....	

Anexo 04

BARSCH LEARNING-STYLE INVENTORY

Name:..... Date:.....

To gain a better understanding of yourself as a learner you need to evaluate the way you prefer to learn. All persons should develop a style which will enhance learning potential. The following evaluation is a short, quick way of assessing one aspect of your learning style.

The **Barsch** is not a timed test. Answer each question as honestly as you can. There are 24 questions.

When you have finished, refer to the scoring instructions below. You will then see, very quickly, whether you have one best channel of learning or some combinations of the three listed.

Barsch Scoring Procedures

Refer to your answer and write in the appropriate points:

Almost always	=	4 points
Usually	=	3 points
Sometimes	=	2 points
Seldom	=	1 point
Almost never	=	0 points

Place the point value of each question on the line next its corresponding number. Next add the points to obtain your preference scores under each one of the headings.

VISUAL No. points	AUDITORY No. points	TACTILE No. points
2 _____	1 _____	4 _____
3 _____	5 _____	6 _____
7 _____	8 _____	9 _____
10 _____	11 _____	12 _____
14 _____	13 _____	15 _____
16 _____	18 _____	17 _____
20 _____	21 _____	19 _____
22 _____	24 _____	23 _____
_____	_____	_____
VPS =	APS =	TPS =

VPS = Visual Preference Score

APS = Auditory Preference Score

TPS = Tactile Preference Score

Check one of the options, then refer to the scoring instructions.

	Almost Always	Usually	Sometimes	Seldom	Almost never
1- I remember more about a subject through listening than reading.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- I follow written directions better than oral directions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- I like to write things down or take notes for visual review.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- I bear down extremely hard with pen or pencil when writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- I prefer to have an oral explanation of diagrams and graphs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- I enjoy working with tools.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- I enjoy reading graphs, grids, charts, and diagrams.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- I can tell if sounds match when presented with pairs of sounds.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- I remember best by writing things down several times.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- I can understand and follow directions by reading maps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- I do better at academic subjects by listening to lectures and tapes instead of reading books.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- I like to play with coins or keys in my pockets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- I learn to spell better by repeating the letters of the word out loud than by writing the word on paper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- I can better understand a news article by reading about it in the newspaper than by listening to the radio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- I like to chew gum or eat a snack while studying.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- I like to remember something by 'picturing it' in my head.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- I learn to spell a new word by tracing the word with a finger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- I would rather listen to a good lecture or a speech than read about the same material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- I am good at working and solving jigsaw puzzles and mazes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- I prefer reviewing written material instead of discussing the subject matter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- I prefer listening to the news on the radio than reading about it in a newspaper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- I like to obtain information on interesting subjects by reading relevant material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- I feel very comfortable touching others (handshaking, etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- I follow oral directions better than written ones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 05

STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL)
Oxford (1990)

This form is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each statement. On the Worksheet, write the response (1,2,3,4, or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

EXAMPLE	SCORE
Never or almost never true of me	1 point
Usually not true of me	2 points
Somewhat true of me	3 points
Usually true of me	4 points
Always true of me	5 points

Name:.....Date:.....

PART A

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

PART B

- 10- I say or write new English words several times.
- 11- I try to talk to native English speakers.
- 12- I practice the sounds of English.
- 13- I use the English words I know in different ways.
- 14- I start conversations in English.

- 15- I watch English language TV shows spoken in English or go to the movies spoken in English.
- 16- I read for pleasure in English.
- 17- I write notes, messages, letters, or reports in English.
- 18- I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
- 19- I look for words in my own language that are similar to new words in English.
- 20- I try to find patterns in English.
- 21- I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
- 22- I try not to translate word-for-word.
- 23- I make summaries of information that I hear or read in English.

PART C

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

PART D

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

PART E

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

PART F

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

WORKSHEET

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

Sum part A _____ ÷ 9 = _____
 Sum part B _____ ÷ 14 = _____
 Sum part C _____ ÷ 6 = _____
 Sum part D _____ ÷ 9 = _____
 Sum part E _____ ÷ 6 = _____
 Sum part F _____ ÷ 6 = _____
 Sum whole Sill _____ ÷ 50 = _____
 Overall average = _____

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

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

Key to understand your averages

High -	always or almost always used usually used	4.5 to 5.0 3.5 to 4.4
Medium -	sometimes used	2.5 to 3.4
Low -	generally not used never or almost never used	1.5 to 2.4 1.0 to 1.4

Anexo 06

**STRATEGY APPLICATIONS LISTED ACCORDING TO EACH OF THE
FOUR LANGUAGE SKILLS**

Oxford (1990)

STRATEGIES USEFUL FOR LISTENING

STRATEGY GROUP	STRATEGY SET	STRATEGY
Memory	Creating mental linkages Applying images and sounds Reviewing well Employing action	Grouping Associating/elaborating Placing new words into a context Using imagery Semantic mapping Using keywords Representing sounds in memory Structured reviewing Using physical response or sensation Using mechanical techniques
Cognitive	Practicing Receiving and sending messages Analyzing and reasoning	Repeating Formally practicing with sounds and writing systems Recognizing and using formulas and patterns Practicing naturalistically Getting the idea quickly Using resources for receiving and sending messages Reasoning deductively Analyzing expressions Analyzing contrastively (across languages) Translating Transferring
Compensation	Creating structure for input and output	Taking notes Summarizing Highlighting
Metacognitive	Guessing intelligently	Using linguistic clues Using other clues

Affective	Centering your learning	<p>Overviewing and linking with already known material</p> <p>Paying attention</p> <p>Delaying speech production to focus on listening</p>
	Arranging and planning your learning	<p>Finding out about language learning</p> <p>Organizing</p> <p>Setting goals and objectives</p> <p>Identifying the purpose of a language task</p> <p>Planning for a language task</p> <p>Seeking practice opportunities</p>
	Evaluating your learning	<p>Self-monitoring</p> <p>Self-evaluating</p>
	Lowering your anxiety	<p>Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation</p> <p>Using music</p> <p>Using laughter</p>
	Encouraging yourself	<p>Making positive statements</p> <p>Taking risks wisely</p> <p>Rewarding yourself</p>
	Taking your emotional temperature	<p>Listening to your body</p> <p>Using a checklist</p> <p>Writing a language learning diary</p> <p>Discussing your feelings with someone else</p>
Social	Asking questions	<p>Asking for clarification and verification</p>
	Cooperating with others	<p>Cooperating with peers</p> <p>Cooperating with proficient users of the new language</p>
	Empathizing with others	<p>Developing cultural understanding</p> <p>Becoming aware of others' thoughts and feelings</p>

STRATEGIES USEFUL FOR READING

STRATEGY GROUP	STRATEGY SET	STRATEGY
Memory	Creating mental linkages Applying images and sounds Reviewing well Employing action	Grouping Associating/elaborating Placing new words into a context Using imagery Semantic mapping Using keywords Representing sounds in memory Structured reviewing Using physical response or sensation Using mechanical techniques
Cognitive	Practicing Receiving and sending messages Analyzing and reasoning Creating structure for input and output	Practicing naturalistically Getting the idea quickly Using resources for receiving and sending messages Reasoning deductively Analyzing expressions Analyzing contrastively (across languages) Translating Transferring Taking notes Summarizing Highlighting
Compensation	Guessing intelligently	Using linguistic clues Using other clues
Metacognitive	Centering your learning Arranging and planning your learning Evaluating your learning	Overviewing and linking with already known material Paying attention Finding out about language learning Organizing Setting goals and objectives Identifying the purpose of a language task Planning for a language task Seeking practice opportunities Self-monitoring

Affective	Lowering your anxiety	<p>Self-evaluating</p> <p>Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation Using music Using laughter</p>
Social	Encouraging yourself	<p>Making positive statements Taking risks wisely Rewarding yourself</p>
	Taking your emotional temperature	<p>Listening to your body Using a checklist Writing a language learning diary Discussing your feelings with someone else</p>
	Asking questions	<p>Asking for clarification and verification</p>
	Cooperating with others	<p>Cooperating with peers Cooperating with proficient users of the new language</p>
	Empathizing with others	<p>Developing cultural understanding Becoming aware of others' thoughts and feelings</p>

STRATEGIES USEFUL FOR SPEAKING

STRATEGY GROUP	STRATEGY SET	STRATEGY
Memory	Creating mental linkages	Placing new words into a context
Cognitive	Applying images and sounds Reviewing well Practicing	Representing sounds in memory Structured reviewing Repeating Formally practicing with sounds and writing systems Recognizing and using formulas and patterns Recombining Practicing naturalistically
Compensation	Receiving and sending messages Analyzing and reasoning Overcoming limitations in speaking and writing	Using resources for receiving and sending messages Reasoning deductively Translating Transferring Switching to the mother tongue Getting help Using mime or gesture Avoiding communication partially or totally Selecting the topic Adjusting or approximating the message Coining words Using circumlocution or synonym
Metacognitive	Centering your learning Arranging and planning your learning	Overviewing and linking with already know material Paying attention Delaying speech production to focus on listening Organizing Setting goals and objectives Identifying the purpose of a language task

Affective	<p>Evaluating your learning</p> <p>Lowering your anxiety</p> <p>Encouraging yourself</p> <p>Taking your emotional temperature</p>	<p>Planning for a language task</p> <p>Seeking practice opportunities</p> <p>Self-monitoring</p> <p>Self-evaluation</p> <p>Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation</p> <p>Using music</p> <p>Using laughter</p> <p>Taking risks wisely</p> <p>Rewarding yourself</p> <p>Listening to your body</p> <p>Using a checklist</p> <p>Writing a language learning diary</p> <p>Discussing your feelings with someone else</p>
Social	<p>Asking questions</p> <p>Cooperating with others</p> <p>Empathizing with others</p>	<p>Asking for correction</p> <p>Cooperating with peers</p> <p>Cooperating with proficient users of the new language</p> <p>Developing cultural understanding</p> <p>Becoming aware of others' thoughts and feelings</p>

STRATEGIES USEFUL FOR WRITING

STRATEGY GROUP	STRATEGY SET	STRATEGY
Memory	Creating mental linkages Applying images and sounds Reviewing well Employing action	Placing new words into a context Using keywords Structured reviewing Using mechanical techniques
Cognitive	Practicing Receiving and sending messages Analyzing and reasoning Creating structure for input and output	Repeating Formally practicing with sounds and writing systems Recognizing and using formulas and patterns Recombining Practicing naturalistically Using resources for receiving and sending messages Reasoning deductively Translating Transferring Taking notes Summarizing Highlighting
Compensation	Overcoming limitations in speaking and writing	Selecting the topic Adjusting or approximating the message Coining words Using a circumlocution or synonym
Metacognitive	Centering your learning Arranging and planning your learning Evaluating your learning	Overviewing and linking with already known material Paying attention Finding out about language learning Organizing Setting goals and objectives Identifying the purpose of a language task Seeking practice opportunities Self-monitoring Self-evaluating

Anexo 07

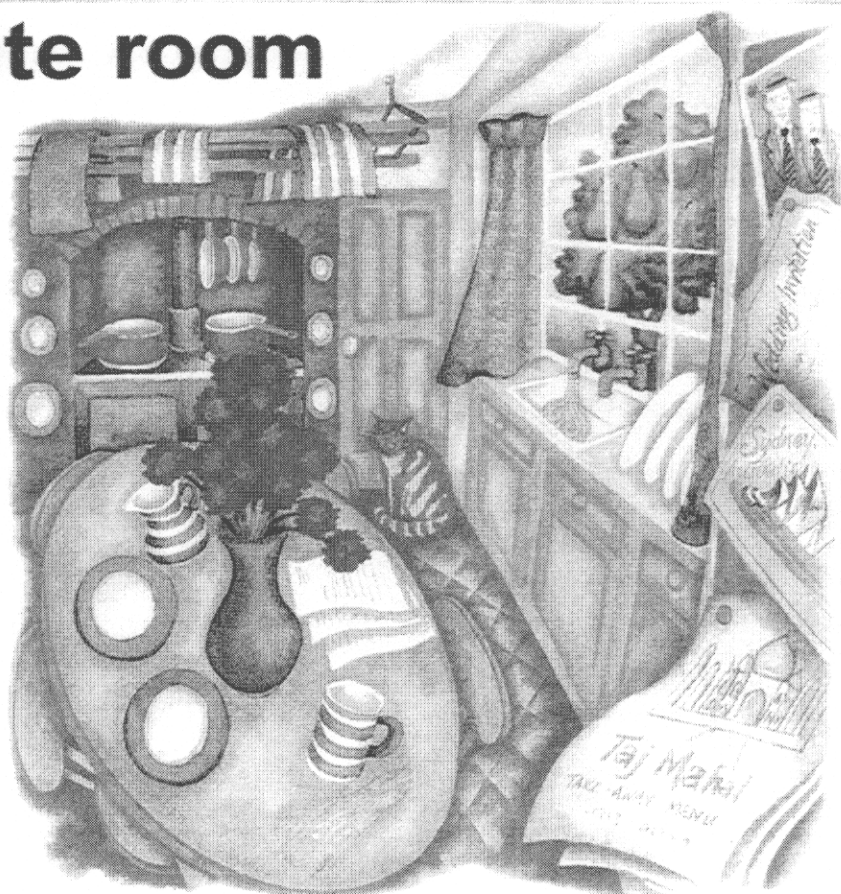
My favourite room

MY FAVOURITE room is our kitchen. Perhaps the kitchen is the most important room in many houses, but it is particularly so in our house

because it's not only where we cook and eat but it's also the main meeting place for family and friends. I have so many happy memories of times spent there: special occasions such as homecomings or cooking Christmas dinner; troubled times, which lead to comforting cups of tea in the middle of the night; ordinary daily events such as making breakfast on dark, cold winter mornings for cross, sleepy children before sending them off to school, then sitting down to read the newspaper with a steaming hot mug of coffee.

Whenever we have a party, people gravitate with their drinks to the kitchen. It always ends up the fullest and noisiest room in the house.

SO WHAT does this special room look like? It's quite big, but not huge. It's big enough to have a good-sized rectangular table in the centre, which is the focal point of the room. There is a large window above the sink, which looks out onto two apple trees in the garden. The cooker is at one end, and above it is a wooden pulley, which is old-fashioned but very useful for drying clothes in wet weather. At the other end is a wall with a large notice-board, which tells the story of our lives, past, present,



It always ends up the fullest and noisiest room in the house.

and future, in words and pictures: a school photo of Megan and Kate, a postcard from Auntie Nancy in Australia, the menu from a take-away Chinese restaurant, a wedding invitation for next Saturday. All our world is there for everyone to read!

THE FRONT door is seldom used in our house, only by strangers. All our friends use the back door, which means they come straight into the kitchen and join in whatever is happening there. The kettle goes on immediately and then we all sit round the table, drinking tea and putting the world to rights! Without doubt some of the happiest times of my life have been spent in our kitchen. ■