

TÂNIA MARA MIYASHIRO SASAKI

**OS EFEITOS DA INTEGRAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM COM O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA:
UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
HABILIDADES ORAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dra. Josefa A. G. Grigoli

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2008

OS EFEITOS DA INTEGRAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COM O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ORAIS.

TÂNIA MARA MIYASHIRO SASAKI

AREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Josefa A. G. Grígoli - UCDB (Orient.)

Prof. Dra. Vera Lucia Lopes Cristóvão - UEL

Prof. Dra. Maria Cristina Paniago Lopes - UCDB

CAMPO GRANDE, 16 DE SETEMBRO DE 2008

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família.

Aos meus queridos pais José e Dirce, que nunca mediram esforços para proporcionar o melhor em termos de educação para mim, que sempre me fizeram visualizar que é através da educação que uma pessoa consegue dar passos mais dignos e conscientes na vida dentro de uma sociedade, que por inúmeras vezes repetiram a famosa frase de efeito que influenciou toda a minha vida acadêmica: “O estudo que não tive, quero dar aos meus filhos”.

Às minhas amadas filhas Karine e Daniele, que felizmente vieram tão precocemente na minha vida para serem as presenças incentivadoras e inspiradoras de cada uma das minhas conquistas.

Ao meu querido marido Haruo, que nunca deixou de incentivar a avançar na minha carreira profissional e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho tão exigente e árduo desenvolvido ao longo de dois anos e meio demanda o apoio, o sacrifício e a paciência de muitas pessoas. Por isso, nessa página que foi reservada para esse fim tão sublime, quero expressar a minha mais profunda gratidão e respeito por essas pessoas especiais e registrá-las aqui e agora, no momento de conclusão dessa pesquisa.

Às minhas raízes, meus pais, José e Dirce, obrigada pelo legado que tanto tento assimilar e passar em diante: o apoio incondicional e atemporal aos filhos.

Aos meus frutos, minhas filhas Karine e Daniele, obrigada pela paciência, carinho, respeito e compreensão que demonstraram durante as minhas horas de ausência. Vocês, com certeza, foram a minha fonte de inspiração para a conclusão desse trabalho.

Ao meu companheiro, meu marido Haruo, obrigada pelo seu constante incentivo na minha carreira profissional e também pela compreensão que demonstrou pelas horas que lhe foram roubadas.

Aos meus irmãos, William e José Ricardo, obrigada pelo apoio fraterno que sempre demonstraram em minha caminhada.

Aos meus sobrinhos, Guilherme e Isabelle, meu barulho e minha alegria dos fins de semana, obrigada pela compreensão por serem usurpados de suas horas de lazer em minha casa.

Aos meus colegas de trabalho, obrigada pela compreensão e suporte profissional que demonstraram durante essa minha jornada.

A todos meus alunos do grupo de investigação, obrigada por demonstrar confiança em meu trabalho, por colaborar com tanta boa-vontade neste trabalho e de estar em horários extra-aula para que essa pesquisa pudesse se concretizar.

À minha querida orientadora, Prof^ª Dra. Josefa A. G. Grigoli, obrigada por me orientar com seu aguçado, pontual e profundo conhecimento para o encaminhamento desta pesquisa e também pelo exemplo de humildade e sensatez de um ser humano.

À Grande Força, Deus, obrigada pela sua proteção e orientação em todos os minutos solitários, desafiantes e estressantes, porém gratificantes ao longo dessa etapa acadêmica.

SASAKI, Tânia M. Miyashiro. *Os efeitos da integração das estratégias de aprendizagem com o ensino da língua inglesa: uma proposta para o desenvolvimento das habilidades orais*. Campo Grande, 2008. 175 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Os professores de línguas buscam constantemente formas de ajudar seus alunos a serem bem sucedidos em seus esforços em aprender e se comunicar em uma língua estrangeira. Nesse contexto, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas um recurso que contribui para que o aluno alcance um melhor desempenho. Essa dissertação, vinculada à linha “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente”, pretendeu investigar os efeitos da inclusão de atividades estimuladoras do uso de estratégias de aprendizagem no desempenho dos alunos, na aprendizagem das habilidades orais na língua inglesa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa intervenção, orientada pelos seguintes objetivos: (a) realizar um diagnóstico do desempenho e das dificuldades de um grupo de alunos de nível intermediário-avançado no aprendizado da língua inglesa, com vistas a organizar as atividades de ensino de forma a integrar nelas o uso de estratégias de aprendizagem favorecedoras do desenvolvimento das habilidades orais, conforme as necessidades e dificuldades detectadas; (b) descrever os efeitos da integração de estratégias de aprendizagem às atividades de ensino e aprendizagem da língua inglesa, e analisar os resultados, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades orais pelos alunos participantes do estudo. Os instrumentos utilizados foram: uma bateria de tarefas orais para o pré-teste e uma outra equivalente para o pós-teste, um questionário estruturado e fechado sobre a frequência do uso de estratégias antes e depois da intervenção e uma entrevista, realizada informalmente com o grupo de alunos, avaliando as atividades e os resultados da intervenção. Os resultados indicam que a integração das estratégias de aprendizagem resultaram em um ganho expressivo no desenvolvimento da auto-confiança ou fluência, no desempenho oral dos alunos. Quanto ao desenvolvimento da exatidão gramatical e ao uso adequado do vocabulário, os resultados não evidenciaram melhorias quantitativas; entretanto houve ganhos qualitativos em termos de variação e uso de estruturas gramaticais e vocabulário mais complexos. Um dado significativo constatado nessa pesquisa foi o fato de que a incorporação de estratégias metacognitivas, bem como a frequência do seu uso após a intervenção, ter sido superior à das estratégias cognitivas. Os dados são discutidos apontando-se para a importância de se valorizar a temática das estratégias de aprendizagem na formação de professores de línguas como forma de fornecer aos alunos instrumentos que oportunizem melhores maneiras de otimizar o seu aprendizado, assim como, atuar como um recurso de desenvolvimento de maior autonomia do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: estratégias de aprendizagem; ensino da língua inglesa; autonomia na aprendizagem.

SASAKI, Tânia M. Miyashiro. The effects of learning strategies-based instruction: a proposal for speaking skills development. Campo Grande, 2008. 175 p. Paper (Master's). Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

Language teachers are constantly seeking ways to help their students to better succeed in their efforts to learn and communicate in a foreign language. Learning strategies may be seen as a way that leads students to reach better performance. This paper, linked to the research line “Pedagogical practice and its relation with teachers education”, aims to investigate the impact of strategies-based instruction on student performance on speaking skills. An intervention research was conducted having the following objectives: (a) investigate an upper intermediate-level group of student performance and difficulties in order to develop the materials and activities for instruction, and to integrate learning strategies to activities, according to the group's needs and difficulties; (b) describe the impact of the strategies-based instruction, and analyze the results in terms of the development of English speaking skills. The instruments used for data collection were: a pre and post-test speaking task battery, a structured and closed questionnaire on the frequency of strategies used before and after the intervention and an informal interview with the group in order to evaluate the results of the activities and the intervention. The results indicate a positive outcome for self-confidence or fluency due to the strategies instruction. For the acceptability of grammar and vocabulary there was no significant development in quantitative analysis. Nevertheless, there was some indication of better speech quality concerning the use of more complex structures and vocabulary. A meaningful finding which emerged in this research was the fact that the incorporation of metacognitive strategies was higher than cognitive strategies in terms of the frequency of strategy use after the intervention. Data is discussed in terms of the importance of valuing and including learning strategies in language teacher education as a way of providing students with tools that trigger better ways of optimizing their learning, as well as having a role as a development resource for student autonomy.

KEY WORDS: learning strategy, English teaching, learning autonomy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diagrama do sistema de estratégias de Oxford	48
Quadro 2 - Listagem de estratégias úteis para a fala de uma língua estrangeira de Cohen e Weaver.....	51
Quadro 3 - Classificação das habilidades e estratégias diretas e indiretas que serviram de base para a elaboração das atividades a serem integradas ao programa de ensino do curso.	67
Quadro 4 - Classificação das habilidades e estratégias conforme as etapas temporais do discurso que serviram de base para a elaboração das atividades a serem integradas ao programa de ensino do curso	68
Quadro 5 – Estratégias selecionadas para serem implementadas nas aulas de intervenção	70
Quadro 6 - Registro das estratégias previstas para serem usadas pela pesquisadora nas atividades desenvolvidas nas aulas de intervenção programadas	76
Quadro 7 – Desempenho dos alunos no pré-teste e no pós-teste – avaliação dos efeitos da integração das estratégias no desenvolvimento da auto-confiança	96
Quadro 8 - Desempenho dos alunos no pré-teste e no pós-teste – avaliação dos efeitos da integração das estratégias no desenvolvimento da exatidão gramatical	101
Quadro 9 - Desempenho dos alunos no pré-teste e no pós-teste – avaliação dos efeitos da integração das estratégias no desenvolvimento do uso adequado de vocabulário	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Utilização das estratégias pelos alunos antes e depois da integração das mesmas das atividades.....	112
--	-----

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário para levantamento do histórico dos alunos	139
Anexo 2 - Bateria de tarefas orais – versão preliminar.....	140
Anexo 3 – Bateria de tarefas de habilidades orais do pré-teste.....	141
Anexo 4 – Bateria de tarefas de habilidades orais do pós-teste	142
Anexo 5 – Questionário da frequência do uso das estratégias antes e depois da integração.	143
Anexo 6 – Descrição das aulas durante a intervenção	146
Anexo 7 – Comparação do pré-pós testes e resultados relativos ao uso adequado de vocabulário, exatidão gramatical e demonstração da auto-confiança	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	15
1.1. A evolução histórica dos métodos de ensino da língua inglesa	15
1.2. A aquisição da segunda língua.....	21
1.3. A competência comunicativa	26
1.4. O ensino das habilidades orais	29
CAPÍTULO II - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM e ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLESA)	32
2.1. A psicologia cognitiva e a evolução histórica das estratégias de aprendizagem	32
2.2. Estratégias de aprendizagem – definição e características	36
2.3. Metacognição e estratégias de aprendizagem	38
2.4. Uma teoria cognitiva do aprendizado na aquisição da segunda língua	41
2.5. Tipos de estratégias	46
2.6. Pesquisas sobre Estratégias de Aprendizagem	54
2.7. Pesquisas sobre estratégias de aprendizagem em língua estrangeira	58
CAPÍTULO III - O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA	
3.1 - Procedimentos da pesquisa no processo de coleta e organização dos dados	60
3.1.1 - Objetivos	60
3.1.2 - Os alunos participantes da investigação	61
3.1.3 - Etapas para a integração das estratégias de aprendizagem ao plano de ensino das aulas	62
3.2 - Procedimentos de ensino voltados para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem	65
3.2.1 - Organizando as estratégias a partir de taxonomias já consagradas	65
3.2.2 - Seleção das estratégias a serem usadas nas aulas de intervenção	69
3.3 - Procedimentos adotados nas aulas envolvendo estratégias de aprendizagem visando ao desenvolvimento das habilidades orais	72
3.3.1 - Estratégias previstas pela pesquisadora para serem usadas nas atividades das aulas de intervenção	75

3.4 - Procedimentos de coleta de dados após a intervenção	77
3.4.1 - Aplicação da bateria de tarefas orais pós-teste	77
3.4.2 - Auto-avaliação pelos alunos sobre a incorporação e a frequência de uso das estratégias em decorrência da intervenção	77
3.4.3 - Discussão com os alunos acerca dos resultados	78
3.5 - Descrição do <i>corpus</i> e dos procedimentos de análise	78
3.5.1 - A produção dos alunos na comunicação oral no pré-teste e no pós-teste	78
3.5.2 – Análise comparativa da produção dos alunos na comunicação oral no pré-teste e no pós-teste	91
CAPÍTULO IV – OS RESULTADOS	93
4.1 A integração das estratégias de aprendizagem relacionadas com as habilidades orais e seus efeitos no desempenho dos alunos	94
4.1.1.Quanto à demonstração de autoconfiança	94
4.1.2 Quanto à aceitação gramatical	100
4.1.3 - Quanto ao controle sobre o vocabulário	105
4.1.4. As estratégias trabalhadas com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da autoconfiança, da aceitação gramatical e do controle sobre o vocabulário	108
4.2 Dados resultantes de outros procedimentos/instrumentos	111
4.2.1- Auto-avaliação ao final das sessões de intervenção	111
4.2.2- Avaliação mediante discussão em grupo	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

A prática de ensino da língua inglesa, como qualquer outra prática de ensino e aprendizagem, nos coloca alguns desafios, como por exemplo, como atingir uma maior eficácia no ensino. Um dos desafios que enfrentamos constantemente é o questionamento sobre a maneira pela qual podemos organizar o ensino de forma a minimizar as dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam nesse processo. Essas dificuldades podem aparecer como: falta de recursos para se analisar um texto, dificuldades de memorização/incorporação de novas palavras e seu uso em determinado contexto, pouca compreensão auditiva, dificuldade de expressão de idéias numa produção escrita e falta de recursos para sua comunicação oral.

Diante desse quadro e visando a melhoria do ensino da língua inglesa, têm sido desenvolvidos estudos sobre os fatores que estão na base dessas dificuldades. Dentre esses fatores destacam-se os que concernem à prática do professor, às atitudes negativistas dos alunos com relação aos estudos, aos métodos adotados, ao material de apoio, à realidade das instituições, aos aspectos culturais, aos estímulos do meio, entre outros.

Cada vez mais, a necessidade de superação do ensino focado exclusivamente na transmissão de conteúdos em favor de um ensino que leve o aluno a reconhecer e utilizar recursos próprios de como processar, usar e monitorar as informações que recebe, faz com que o professor de inglês procure desenvolver uma prática mais voltada para a maneira de como o aluno pode aprender melhor.

Nesse cenário, o presente estudo se volta para o campo concernente às estratégias de aprendizagem da língua inglesa. “Estratégias de aprendizagem são operações empregadas

pelo aprendiz para adicionar a aquisição, o armazenamento, a busca e o uso da informação.” (OXFORD, 1990, p. 8). Influenciados e diferenciados pelos seus diferentes estilos de aprendizagem, os aprendizes adotam diferentes caminhos ao abordar um novo conceito. Portanto, os recursos que cada um irá adotar para se chegar ao fim último são denominados “estratégias de aprendizagem”.

Segundo a classificação de Oxford (ibid), as estratégias de aprendizagem dividem-se em estratégias diretas: de *memória*, *cognitivas* e *compensatórias* e em estratégias indiretas: *metacognitivas*, *afetivas* e *sociais*. No uso dinâmico da língua, as estratégias são utilizadas simultaneamente e em maior ou menor grau. Para Williams e Burden (1997), as estratégias de aprendizagem consistem de habilidades que monitoram a situação de aprendizagem e respondem de maneira apropriada à situação. Isso significa que um aluno, ao fazer uso das estratégias, consegue avaliar a situação, planejar, selecionar habilidades apropriadas, seqüenciar, coordenar, avaliar a eficácia e revisar o plano quando necessário.

Diante da importância de se buscar novas práticas que possam contribuir para a melhoria do ensino, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar os possíveis efeitos da inclusão de atividades estimuladoras do uso de estratégias de aprendizagem no desempenho dos alunos na aprendizagem da língua inglesa, no que se refere às habilidades orais. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de oito alunos de inglês de um instituto de idiomas em Campo Grande-MS, ao longo de dois semestres do ano de 2007.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, contemplando a fundamentação teórica, os procedimentos no encaminhamento da pesquisa, sistematização e análise dos resultados e as conclusões do estudo. No capítulo 1 encontram-se os aspectos do ensino e aprendizado da língua inglesa: apresenta-se um histórico dos métodos de ensino e a seguir são examinadas as diferentes abordagens sobre a aquisição da segunda língua, pano de fundo para se focalizar o conceito de competência comunicativa e o ensino das habilidades da comunicação oral. No capítulo 2, discorre-se especificamente sobre as estratégias de aprendizagem: sua definição e características, os tipos de classificações existentes, os aportes teóricos bem como algumas pesquisas sobre essa temática. Nos capítulos 3 e 4 estão descritos o desenvolvimento da investigação e os resultados obtidos. No capítulo 3 são expostas as decisões sobre o encaminhamento do estudo e descritos os procedimentos adotados no processo de coleta de dados, envolvendo a construção dos instrumentos utilizados bem como a descrição das atividades com foco nas estratégias de aprendizagem e que foram realizadas nas 15 aulas previstas para esse propósito. No capítulo 4 são apresentados os dados sistematizados e descritos os resultados obtidos na investigação. Finalmente, no capítulo 5

são apresentadas e discutidas as conclusões sobre os efeitos da inclusão das estratégias de aprendizagem em aulas regulares sobre o desempenho dos alunos do grupo investigado, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades orais. São também feitas algumas considerações acerca das dificuldades encontradas e aprendizados da pesquisadora colhidos durante a pesquisa. Além disso, também são apresentadas considerações acerca das práticas do professor baseados nos dados que essa investigação conseguiu coletar e que podem contribuir para a melhoria de sua prática. Melhoria essa que é uma constante busca que nós, professores, perseguimos e almejamos na prática cotidiana de nossa profissão.

CAPÍTULO I - O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

O capítulo tem como objetivo apresentar uma visão do contexto no qual se insere o ensino e aprendizado da língua inglesa, apresentando uma breve descrição da evolução histórica dos métodos de ensino para, a seguir, focalizar algumas posições teóricas acerca de como acontece sua aquisição. Também serão examinadas questões relacionadas com o desenvolvimento das habilidades orais, focalizando os aspectos e fatores relevantes para o desenvolvimento da presente investigação

1.1. A evolução histórica dos métodos de ensino da língua inglesa

Os métodos de ensino da língua inglesa, cuja história inicia-se no século XVIII, tiveram uma grande evolução, resultado da aplicação prática das descobertas e posições teóricas de variados campos: da psicologia, da lingüística, da educação, por exemplo. Ao longo do século XX, foram formuladas e levadas à prática várias propostas de métodos de ensino da língua inglesa, derivadas de diferentes posições teóricas e filosóficas, algumas delas bastante divergentes entre si. Assim, segundo Almeida Filho (1997), duas grandes vertentes podem ser identificadas: uma de base gramatical e outra de base comunicativa.

Brown (1994) assinala que há cerca de um século predominava o Método Clássico que tinha como foco o aprendizado de uma língua estrangeira ¹, enfatizando as regras

¹ Nessa pesquisa, os termos língua estrangeira e segunda língua foram preservados conforme seu uso nas referências sobre as quais essa pesquisa se embasou. Existe, porém uma distinção entre os termos *língua estrangeira* e *segunda língua*, segundo Leffa (1988), o termo *segunda língua* é usada quando a língua é estudada

gramaticais, a memorização de vocabulário, a tradução de textos e exercícios escritos, por exemplo. Nessa época, o ensino e o aprendizado de línguas não visava à comunicação propriamente e sim conferir um certo status intelectual ou a proficiência na leitura. O ensino valorizava mais o treinamento da memória, com extensas listas de vocabulários e o aprendizado de regras e sua aplicação na construção de frases artificiais na língua estrangeira. A língua-alvo era pouco utilizada na sala de aula, limitando-se o seu uso à formulação de perguntas estereotipadas e que prevêm respostas retiradas diretamente do texto.

O Método da Gramática e Tradução constitui um exemplo típico dessa forma de entender o ensino e aprendizagem da língua inglesa e orientar o trabalho do professor. Brown (1994) lista as principais características do Método da Gramática e Tradução com base em Prator e Celce-Murcia (1979): as aulas são ministradas na língua materna, os vocabulários são ensinados através de uma lista de palavras isoladas, as explicações gramaticais são longas, a leitura de textos clássicos começa desde cedo, pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, as traduções são presentes de forma desconecta da língua materna para a língua alvo e pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia. (PRATOR. e CELCE-MURCIA,1979, apud BROWN, 1994)

Nos anos 50 do século passado, sob a influência do behaviorismo são formuladas as bases Método Áudio-Lingual visando a atender os militares nos Estados Unidos que, naquela época, necessitavam aprender línguas estrangeiras rapidamente, devido à Segunda Guerra Mundial.

Brown (op.cit.) chama a atenção para o fato de que os behavioristas, defendendo os modelos de formação de hábitos de aprendizagem, têm sua correspondência perfeita no campo do ensino da língua inglesa com os exercícios de drills (repetição) e práticas padronizadas próprias do método áudio-lingual. Sendo o processo de aprendizagem visto como formação de hábitos, o aluno é levado a reproduzir o modelo, mediante a imitação e repetições e a responder automaticamente, sem parar para pensar. O objetivo primordial é a aquisição de padrões estruturais, porém sem memorização de regras, as quais devem ser apreendidas pelos alunos por indução, a partir de exemplos. Os erros são imediatamente corrigidos pelo professor para que não levem à formação de maus hábitos.

Richards (2004) destaca que esses métodos tradicionais davam prioridade à competência gramatical, pretendendo alcançar a proficiência na língua - os alunos eram

fora da sala de aula em que ocorre o aprendizado. Enquanto que, o termo *língua estrangeira* é usada quando não existe o uso da língua aprendida pela comunidade em que ocorre o aprendizado. Segundo esse autor, para os dois casos é usado, como termo abrangente, a sigla L2. Essa sigla será adotada ocasionalmente adotada nesse trabalho.

apresentados às regras gramaticais e requisitados a praticá-las. Entretanto, a popularidade desse método declina após várias críticas sobre a sua insuficiência para possibilitar a proficiência comunicativa a longo prazo (BROWN, op. cit.) e a partir da constatação de que o aprendizado de uma língua vai além de formação de hábitos com base na prática de overlearning (aprendizagem exagerada).

No início da década de 70 do século passado, mudanças no ensino da língua inglesa se intensificaram devido às descobertas das pesquisas no ensino e aprendizagem da segunda língua e pelo crescente interesse sobre a maneira pela qual as pessoas aprendem uma língua dentro e fora de sala de aula. Brown (op.cit.) assinala que outros fatores que contribuíram para essas mudanças foram alguns métodos inovadores, promovidos por empreendedores na época e anunciados como revolucionários.

Alguns exemplos desses métodos são brevemente examinados pelo autor (ibid) que destaca:

- A Comunidade de Aprendizagem de Línguas (CLL), de Charles Curran (1972) influenciado pela abordagem humanista de Carl Rogers e que se fundamenta no pressuposto de que os adultos apresentam dificuldades para aprender por se sentirem ameaçados em situação de aprendizagem. Esse método concebe o aprendizado envolvendo a pessoa como um todo e o processo de aprendizagem como um processo social de crescimento, razão pela qual o papel do professor é, sobretudo, o de um conselheiro.

- A Suggestopedia, proposta do psicólogo búlgaro Georgi Lozanov (1979) que afirma que o cérebro humano pode processar grandes quantidades de material se houver condições certas para o aprendizado, como um estado de relaxamento, sendo a música o centro dessa abordagem. A proposta da pedagogia da sugestão busca promover o aprendizado de textos, diálogos, listas de vocabulários com base em princípios de relaxamento, mediante a música barroca.

- O The Silent Way que opunha-se à idéia de que ‘aprender uma língua é formar hábitos’, uma vez que a aquisição de uma nova língua se dá mediante processos mentais, ou seja, pela cognição, uma vez que as regras da língua devem ser descobertas pelo aprendiz. Seu idealizador, Caleb Gattegno (1972), postula a facilitação da aprendizagem através da descoberta de fatos e princípios, de objetos físicos, de resolução de problemas e com a mínima intervenção do professor; daí a origem do nome do método.

- O Total Physical Response desenvolvido por James Asher (1977) e também chamado de abordagem da compreensão por basear-se no ouvir e no agir. Tem como

premissa a associação da língua com atividades motoras para a estimulação da memória, isto é, fundamenta-se nos princípios das associações psicomotoras.

- O The Natural Approach, a teoria de aquisição da segunda língua por Stephen Krashen (1982, 1991) cujos princípios baseiam-se em atrasar a produção oral em decorrência de um período inicial de compreensão auditiva, necessário à aquisição da língua. É um processo natural, inconsciente e preparatório até que a produção oral possa emergir. Assim como o bebê passa meses ouvindo antes de dizer qualquer palavra, acontece o mesmo com o aprendiz que passará a falar quando se sentir pronto.

Após esse período em que uma profusão de métodos, com características unificadas, coesivas e finitas são ensaiados, surge uma nova perspectiva no campo do ensino da língua inglesa. No final dos anos 80 do século passado, o termo “abordagem” passa a ser utilizado para designar uma variedade de possibilidades metodológicas passíveis de serem adequadas a diferentes contextos. Brown (op. cit.) citando David Nunan (1991) se posiciona em relação essa nova tendência da seguinte forma: “A profissão alcançou um ponto de maturidade onde reconhecemos que a complexidade dos aprendizes de línguas em contextos múltiplos no mundo todo demanda uma mistura eclética de tarefas adaptadas para um certo grupo de aprendizes, em um lugar específico, estudando para propósitos diferentes com diferentes tempos para a dedicação” (NUNAN. 1991, apud BROWN, 1994, p.74).

Surge então, uma outra tendência no campo do ensino da língua inglesa, o Ensino Comunicativo da Língua (Communicative Language Teaching), também referida como “Abordagem Comunicativa” e que não se identifica como um método propriamente. Tem como objetivo promover um ensino para a comunicação e mediante a própria comunicação, resgatando a língua como um todo, da forma como ela acontece no processo da comunicação. Para Larsen-Freeman (1986 p. 131), os esforços giram em torno de como aplicar os conhecimentos lingüísticos - a forma, os significados e as funções da língua - para a negociação de significados. Esse significado só se torna claro através da interação entre o falante e o ouvinte. Essa abordagem, segundo Brown (op.cit.) reflete os esforços pedagógicos de se aprofundar nas propriedades comunicativas da língua e sua aquisição; de se questionar sobre a internalização da língua pelos aprendizes e de como transformá-las em práticas de sala de aula de forma sistemática, tendo a comunicação como objetivo final. Richards (2004) destaca que o foco voltou-se, então, para o conhecimento e habilidades necessários para usar a gramática e outros aspectos da língua com propósitos comunicativos. O que se buscava era a competência comunicativa.

Assim, o campo de ensino da língua inglesa sofreu uma forte influência da abordagem comunicativa e seus reflexos podem ser identificados nas práticas pedagógicas e materiais didáticos nos dias atuais. Larsen-Freeman (op.cit.) lista algumas características mais marcantes do processo ensino-aprendizagem dessa abordagem. A premissa é que todas as atividades desenvolvidas em sala de aula sejam feitas com a intenção comunicativa: em forma de jogos, dramatizações ou tarefas de resolução de problemas. Preconiza o uso de material autêntico² em situações de aprendizagem, com a finalidade de promover o contato e compreensão acerca das situações vivenciadas e materiais utilizados também por nativos, isto é os falantes da língua alvo. A relação professor-aluno dentro dessa abordagem ocorre de forma menos dominante/diretiva por parte do professor, proporcionando ao aluno mais autonomia sobre seu próprio aprendizado. O aluno tem a oportunidade de expor e compartilhar suas próprias idéias e opiniões dentro desse contexto, e as suas experiências são consideradas como contribuição importante para o processo de aprendizagem. A ênfase é sobre a fluência da língua e não na exatidão, característica diferenciadora dos métodos anteriores.

Richards (2004) descreve que a desde a década de 90 a abordagem comunicativa vem sendo largamente implementada tendo a competência comunicativa como principal objetivo no ensino da segunda língua e da língua estrangeira. Portanto, o ensino comunicativo da língua continua a evoluir enquanto a compreensão do processo de aprendizagem da segunda língua continua a se desenvolver. Esse autor coloca que atualmente o ensino da linguagem comunicativa baseia-se em diversas fontes e que não há uma concordância sobre o conjunto de práticas que caracterizam tal abordagem. Assim, o ensino atual dentro dessa abordagem pode ser desenvolvido de diversas maneiras, dependendo do contexto onde se dá, da idade dos aprendizes, do seu nível e objetivos de aprendizagem, e também da formação do professor. Richards (op. cit.) descreve as principais características que fundamentam o atual ensino comunicativo da língua e que podem ser assim resumidas:

- O aprendizado é facilitado quando os aprendizes estão interagindo e engajados em uma comunicação significativa.

² A expressão “material autêntico” refere-se a material que faz parte do contexto real daqueles que são falantes nativos da língua, diferente de “material didático” que é preparado especificamente para apoiar as aulas da língua alvo, incorrendo, muitas vezes, em um certo artificialismo. São exemplos de “materiais autênticos” um folder de agência de viagem, o registro(áudio) de uma conversa numa lanchonete, uma propaganda de uma tv local da língua alvo.

- As tarefas de aprendizagem eficazes fornecem aos alunos oportunidades de negociação, expandem os recursos da linguagem, e eles percebem como a língua é usada e participam de uma troca significativa intrapessoal.

- A comunicação significativa é resultado do processamento de conteúdo que é relevante, com propósito claro, interessante e engajador.

- A comunicação é um processo holístico, que utiliza várias habilidades ou modalidades da língua.

- O aprendizado da língua é facilitado pelas atividades que envolvem tanto pelo aprendizado indutivo de regras gramaticais, como também pelas que envolvem a análise e reflexão da língua.

- O aprendizado da língua é um processo gradual que envolve o uso criativo da língua e tentativas e erros.

- Os aprendizes desenvolvem seus próprios caminhos para aprendizado da língua com ritmos, necessidades e motivações diferentes para o aprendizado da língua.

- O aprendizado bem-sucedido da língua envolve o uso efetivo da língua e das estratégias de comunicação.

- O papel do professor é o de facilitador, o qual cria um clima propício para o aprendizado com oportunidades para o uso e prática da língua e reflexão sobre o uso e aprendizado da língua.

- A sala de aula é uma comunidade onde os alunos aprendem através da colaboração e compartilhamento.

Fazendo-se um paralelo entre a abordagem comunicativa da língua e a aprendizagem significativa de Ausubel (1964), destacamos alguns pontos em comum. Um dos pontos principais da abordagem comunicativa é que o aprendizado deve acontecer através de negociações onde exista um significado para os aprendizes, pois dessa forma, as experiências dos alunos servem de grande contribuição para o processo de aprendizagem. Já na aprendizagem significativa de Ausubel (1964), Moreira (1999) nos explica que essa aprendizagem ocorre quando a nova informação é ancorada em conceitos e preposições relevantes que já existem na estrutura cognitiva do aprendiz. Essa estrutura cognitiva significa que existem representações de experiências sensoriais do indivíduo. Assim, a abordagem comunicativa também compartilha com a visão de Ausubel ao proporcionar situações de aprendizagem, nas quais, as informações a serem trabalhadas, possam apresentar alguma interação com conceitos ou experiências já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

1.2. A aquisição da segunda língua.

Como introdução dessa seção, contaremos com um relato do francês François Gouin, que viveu no século XIX e está descrito em seu livro *The Art of Learning and Studying Foreign Languages* (1880). A partir desse relato, Brown (op. cit.) chama a atenção para as experiências que levaram esse francês à tomada de consciência sobre o ensino de línguas. Em determinado tempo de sua vida adulta, Gouin resolveu estudar alemão e para isso foi morar em Hamburgo por um ano. Estando na Alemanha, realizou uma série de tentativas bizarras objetivando o domínio da língua alemã. Em sua primeira tentativa, memorizou um livro de gramática alemã e 248 verbos irregulares em 10 dias. Então foi para a universidade a fim de testar seu novo conhecimento, mas teve uma grande decepção assim registrada: “Eu não consegui entender uma única palavra!”. Mas continuava entusiasmado com seu objetivo e retornou ao isolamento de seu quarto. Desta vez memorizou os radicais do alemão e memorizou novamente o livro de gramática e os verbos irregulares, alimentando grandes expectativas de ter sucesso. Entretanto, o resultado foi também decepcionante. Ao longo do ano na Alemanha, Gouin memorizou livros, traduziu Goethe e Schiller e memorizou as 30.000 palavras de um dicionário alemão. Tudo isso no isolamento de seu quarto. Somente uma vez, ele tentou um outro método, se aventurando a conversar com os alemães, mas foi motivo de piada e, por constrangimento, não quis continuar com seu método. Após um ano de tentativas de aprendizagem pelo método tradicional e de sucessivas experiências fracasso, voltou para seu país. Ao retornar para casa, descobriu que seu sobrinho de 3 anos, durante o ano em que esteve fora, tinha passado do estágio de aquisição em que não falava quase nada para se transformar em um grande conversador em francês. Seus questionamentos começaram: Como aquela criança pôde dominar a primeira língua com tanta facilidade enquanto que ele fracassara tentando aprender a segunda língua? Assim, começou a observar seu sobrinho e outras crianças e chegou à seguinte conclusão: “O aprendizado de uma língua é uma forma de transformar as percepções em concepções. As crianças usam a língua para representar suas concepções. A língua é uma forma de pensamento, de representar o mundo para si mesmo” (ibid., p. 43)

Essa ilustração nos remete à evolução dos métodos de ensino de línguas, e conseqüentemente, à importância de se compreender questões relacionadas à aquisição da primeira e segunda língua como princípios que regem o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira.

A espécie humana se distingue dos demais seres em alguns aspectos e, dentre eles, merece destaque especial a habilidade que temos de falar. Essa habilidade é exclusiva de nossa espécie, quando consideramos o falar associado às habilidades cognitivas mais complexas, como o pensar. Portanto, estamos falando da fala associada à inteligência humana, diferente da fala reprodutiva.

Mas como se dá esse processo da aquisição da linguagem? Como se dá o processo que leva o ser humano a evoluir do balbúcio até a comunicação de idéias mais complexas e aquisição de outras línguas?

Piaget defende que a linguagem depende de pré-requisitos cognitivos, a função simbólica construída durante o período sensório-motor. Aprender a falar, portanto, implica o domínio de símbolos usados para comunicar as intenções dentro de um determinado contexto.

A teoria de Piaget descreve os estágios do desenvolvimento cognitivo classificando-os em sensório motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional formal. No campo da aquisição da segunda língua, Williams e Burden (1997) enfatizam que durante o processo de aquisição da L2, deve-se dar atenção especial às características e capacidades existentes em cada estágio. Um aluno que ainda não atingiu o estágio do raciocínio abstrato não consegue ainda lidar com as regras da língua; portanto, ao invés de insistir no ensino e aprendizagem da gramática, seria mais importante que o professor proporcionasse experiências relacionadas ao mundo da criança. O outro conceito de Piaget que é relevante para o ensino e a aprendizagem da segunda língua é o de “equilíbrio”, segundo o qual “no ato de conhecer, o sujeito é ativo, e, conseqüentemente, em face a um distúrbio externo, vai tentar compensar, e conseqüentemente, tenderá a um equilíbrio” (PIAGET, p.10; 1971). Brown (1993) pondera que é possível que o desequilíbrio aja como um fator motivacional para a aquisição da língua. A cognição se move para a resolução de um problema, direcionando-se para a equilíbrio cada vez que ocorre uma incerteza, isto é a desequilíbrio. A criança está sempre cognitivamente pronta para adquirir a linguagem necessária. Esse ciclo de equilíbrio e desequilíbrio acontece até atingir o ponto de equilíbrio do adulto, por volta dos 14-15 anos, quando o estágio das operações formais está organizado.

Ainda dentro da abordagem cognitiva, é possível identificar a contribuição de Ausubel (1964) para a compreensão sobre como se dá a aquisição da segunda língua e, conseqüentemente, como deve ser o seu ensino. Segundo Moreira (1999), o conceito central da teoria de Ausubel é o da “aprendizagem significativa”, a qual ocorre “quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. (p.153). Brown (op.cit.) explica que Ausubel alertou para a falta de

significado da prática de “decorar” característica do método áudio-lingual, uma vez que o ato de “decorar” atende a objetivos superficiais e é usado somente na memória operante. Um outro fator mencionado por Ausubel diz respeito à própria língua nativa do aluno adulto, a qual não deve ser considerada um fator de interferência e sim um facilitador nesse aprendizado. O aluno poderia obter mais sucesso em seu aprendizado pelas explicações gramaticais e raciocínio dedutivo, utilizando a total capacidade cognitiva.

Brown (op. cit) destaca, ainda, que, por sermos criaturas emocionais, a aquisição da segunda língua também é influenciada pelos aspectos afetivos: empatia, auto-estima, extroversão, inibição, ansiedade, atitudes. Esse autor lembra, ainda, o estudo de Guiora (1972) que sugere a existência do *ego da língua*, para se referir à identidade que uma pessoa desenvolve ao falar uma língua.

Numa comunicação, existe o processo de enviar e receber mensagens e assim, a identidade do aprendiz é confirmada, formada e até reformada. A identidade da criança é dinâmica e flexível e, nesse estágio, a língua não é uma ameaça para seu ego. Ao entrar na puberdade, devido às mudanças físicas, emocionais e cognitivas, o ‘ego da língua’ já começa a ficar defensivo e protetor. Assim, o adolescente tem a língua nativa como segurança que serve de proteção contra seu ego de adolescente. Um novo contexto se abre para esse adolescente, e, então, ele deve estar disposto a arriscar sua reputação ao falar uma outra língua. Geralmente, numa sala de aula, são frequentes o constrangimento e inibição dos adolescentes e adultos.

Ainda no campo da aplicação da teoria cognitiva, para explicar/fundamentar a aquisição da L2, O`Malley e Chamot (1990) apontam o trabalho de McLaughin (1987) como o que traz o reconhecimento mais explícito da teoria cognitiva, na literatura sobre a aquisição da L2. Segundo os autores, McLaughin (1987) trata a aquisição da L2 como uma habilidade cognitiva complexa e explica o conceito principal dessa perspectiva. Dentro dessa visão, as pessoas “adquirem a maestria sobre novas habilidades complexas desempenhando aspectos da habilidade que requerem pouca capacidade de processamento, liberando os processos de atenção para outros aspectos que demandam esforços conscientes” (O`MALLEY e CHAMOT, op. cit. p. 63). Os aspectos da habilidade são caracterizados como os que demandam pouca ou maior capacidade de processamento. Os primeiros aspectos - os que demandam pouca capacidade de processamento - são denominados processos automáticos e são resultados da ativação das associações da memória já consolidadas. Os segundos citados - os componentes que demandam mais esforços da memória de curto prazo - são processos controlados que envolvem esforços conscientes e desencadeiam novas associações. Assim, os

processos automáticos liberam a memória operante para novos aprendizados. Portanto, a aquisição da segunda língua se dá mediante a integração gradual de habilidades que são primeiramente controladas e depois, então, tornam-se automáticas.

Pode-se perceber que as abordagens cognitivas muito contribuíram no ensino de línguas. Entretanto, considerando a natureza social da linguagem, a perspectiva sócio-interacionista se destaca consideravelmente pela sua contribuição ao ensino da segunda língua. Williams e Burden (1997) assinalam que, segundo a perspectiva sócio-interacionista, as crianças nascem em um mundo social e a linguagem se desenvolve mediante a interação com outras pessoas e, em decorrência dessa inserção no mundo da cultura e da apropriação da linguagem, desenvolve-se o pensamento e atribui-se sentido no mundo. Portanto, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza a partir da interação num dado grupo cultural.

Williams e Burden (op.cit) destacam a importância da contribuição de Vygotsky, ao colocar, dentre as outras interações humanas, a interlocução (e a enunciação) como representativa da relação entre linguagem e pensamento e entre linguagem e mundo, ressaltando o papel do dialogismo e da interação como elementos constitutivos dos processos cognitivos. Finalmente, esses autores consideram a abordagem sócio-interacionista “uma teoria extremamente necessária para fundamentar a abordagem comunicativa no ensino de línguas, pela qual afirma-se que aprendemos uma língua através do uso da língua para interagir significativamente com outras pessoas” (op. cit, p. 39).

Para explicar a contribuição da perspectiva social no ensino da segunda língua, um conceito de Vygotsky de grande importância é a “zona de desenvolvimento proximal” . Para Vygotsky (1998), esse conceito é um instrumento mediante o qual psicólogos e educadores podem entender o processo interno do desenvolvimento, pois através deste é possível se ter a consciência dos ciclos e processos de maturação que já foram completados e também aqueles que estão em formação. Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às conquistas já realizadas (nível de desenvolvimento real) e outro, que se refere às capacidades em vias de serem construídas (nível de desenvolvimento potencial). O nível de desenvolvimento real refere-se aos processos mentais já estabelecidos e que possibilitam a realização de atividades de forma independente – aquilo que o aprendiz já sabe e consegue fazer sozinho. O nível de desenvolvimento potencial também diz respeito ao que o aprendiz é capaz de fazer, porém mediante a ajuda de um outro, mais experiente. Essa diferença é o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de

desenvolvimento real) e aquilo que consegue realizar em colaboração com outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). A zona de desenvolvimento proximal refere-se, portanto, às funções que ainda não “amadureceram”; estão em estado embrionário e em processo de maturação e sinalizam para as possibilidades de desenvolvimento subsequente (REGO, 1997). Esse conceito é de grande relevância para o processo educativo, uma vez que coloca em evidência o fato de que na interação com outras pessoas, o aprendiz percorre vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa não ocorreriam. (ibid) Além disso, o conceito de zona de desenvolvimento proximal dá suporte à afirmação de Vygotsky de que ‘o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento’, instigando os processos que embora presentes (embrionários), necessitam da intervenção de parceiros mais experientes para que se desenvolvam e consolidem.

Williams e Burden (op. cit) destacam um outro conceito de Vygotsky, o conceito de “mediação”. Esse conceito refere-se à parte executada pelas pessoas significativas na vida dos aprendizes as quais selecionam e modelam as experiências de aprendizado que apresentam a eles. Assim, um aprendizado mais eficaz acontece quando há a interação social entre pessoas com níveis de conhecimentos e habilidades diferentes.

A consideração dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de mediação aponta para a necessidade de uma revisão sobre o valor das interações entre os diferentes atores presentes na sala de aula: professor e alunos e alunos entre si. As trocas decorrentes das interações passam a ser consideradas como condição necessária para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento dos alunos. Interações que promovam o diálogo, a cooperação, a colaboração mútua, o confronto de diferentes pontos de vista são todas ações a serem incentivadas pelo professor. Assim, a ação docente será pensada tendo em vista um sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento e não mais um aluno que recebe passivamente as informações, o que supõe uma revisão do papel do professor: de “transmissor do conhecimento” a “mediador de situações que favoreçam o aprendizado”.

No campo do ensino e aprendizagem da segunda língua os conceitos de “zona de desenvolvimento proximal” e de “mediação” devem ser considerados, pois quando se trabalha com um parceiro que tenha um nível de conhecimento um pouco mais elevado do que a capacidade presente do aprendiz, isso se torna a melhor maneira para o aprendiz se locomover para um próximo nível de desenvolvimento. Cabe ao professor identificar e viabilizar as situações/experiências que favoreçam a interação, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e a regulação de suas ações, melhorando, assim, as oportunidades de aprendizagem.

Sabe-se, que a aquisição da segunda língua, não deve ser pensada nos mesmos termos que a aquisição da primeira língua, em relação à qual apresenta aspectos diferenciados. Stern (1970, apud BROWN, 1993) chama a atenção sobre as inconsistências existentes ao se fazer analogias entre a aquisição da primeira e segunda língua; mesmo que elas tenham alguns pontos similares, essas comparações devem ser vistas com precaução. Nesse sentido, o autor pondera: “Uma criança pequena simplesmente utiliza a língua. Ela não aprende uma gramática formal. Entretanto, ela aprende a língua perfeitamente. Por isso é desnecessário usar a conceituação gramatical no ensino de uma língua estrangeira.” (p. 49).

Portanto, segundo a perspectiva desse autor, é necessário levar em consideração as diferenças entre crianças e adultos no processo de aquisição da segunda língua, como por exemplo: (a) na aquisição da primeira e segunda línguas por crianças, é preciso levar em conta o fator idade, uma vez que há uma grande diferença em termos cognitivos entre uma criança de 3 anos e outra de 9 anos de idade; (b) na aquisição da segunda língua por crianças e adultos, é preciso proporcionar diferentes tipos de ensino na situação de sala de aula, uma vez que os interesses e as motivações de crianças e adultos não são iguais; (c) na aquisição da primeira língua por crianças e da segunda língua por adultos, é preciso levar em conta as enormes diferenças cognitivas, físicas e afetivas existentes entre eles.

Em suma, pode-se considerar que atualmente existe um consenso no sentido de que a aquisição da língua estrangeira é grandemente influenciada por aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais dos alunos, além daqueles diretamente relacionados com a formação do professor e dos que derivam do contexto. Ao se praticar o ensino de uma língua estrangeira é imprescindível se conhecer os princípios e bases de diversas posições teóricas sobre como a aprendizagem ocorre, dessa forma, pode-se evitar as dolorosas, frustrantes e ineficazes formas de aprendizagem que levam o aprendiz para caminhos distantes de sua real e potencial capacidade de aprendizado de uma língua.

1.3. A competência comunicativa

O ensino da língua inglesa passou por várias fases caracterizadas por diferentes metodologias e focos, já mencionados anteriormente. Richards (2004) afirma que desde os anos 90 do século passado a abordagem comunicativa vem sendo largamente implementada e o conceito de “competência comunicativa” ganha maior visibilidade e relevância no ensino da língua estrangeira. A competência comunicativa é um dos princípios teóricos que fundamentam o ensino comunicativo da língua.

Almeida Filho (1993) caracteriza o ensino comunicativo como aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse ou necessidade do aluno para que ele se capacite a utilizar a língua-alvo na realização de ações de verdade, na interação com outros falantes-usuários da língua

Brown (1993) define a competência comunicativa como “aquele aspecto de nossa competência que nos possibilita a passar e interpretar mensagens e negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos” (ibid., p.227).

Canale e Swain (1980, apud SKEHAN, 1998) descrevem os componentes da competência comunicativa: a competência lingüística, a competência sócio-lingüística, a competência do discurso e a competência estratégica. A primeira, a lingüística ou gramatical, representa o conhecimento de itens de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia. A competência sócio-lingüística consiste na compreensão sobre as regras sócio-culturais da língua e do discurso. A competência do discurso vai além do nível de uma sentença, pois conecta as sentenças em extensões do discurso. A competência estratégica entra em cena quando não se consegue lidar diretamente com outras competências.

Brown (op.cit.) coloca que a competência estratégica tem um papel especial na compreensão da comunicação e que essa competência entra em ação quando se quer compensar falhas na comunicação.

Skehan (1998) descreve a proposta de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) como sendo um modelo similar, porém mais avançado do que o de Canale e Swain (1980). A principal mudança nesse modelo é sobre o papel da competência estratégica. Essa competência tem uma função importante na comunicação, pois não é vista apenas pelo papel compensatório proposto anteriormente. Ela assume um papel mediador, ao determinar os objetivos da comunicação, avaliar os recursos comunicativos, planejar e executar a comunicação.

Brown (op.cit.) coloca que o outro item importante na competência comunicativa é o pragmatismo. O fator pragmático num ato comunicativo tem sua relevância pelo fato de que é necessário ter a compreensão da língua para além dos fatores estruturais. Ou seja, é necessário que regras gramaticais não se tornem um fator de exclusão e, assim, a compreensão possa ser guiada pelo contexto onde ocorre a comunicação. É preciso, portanto, haver um conhecimento sócio-lingüístico que favoreça o entendimento da existência de diferenças culturais em um diálogo.

Ao adquirir uma língua os alunos adquirem vocabulário, regras gramaticais, regras do discurso e outras formas estruturais, ou seja, as formas da língua. Como

complemento para a competência comunicativa, Brown (op.cit) nos apresenta uma outra questão importante a considerar na comunicação: as funções da linguagem. As funções da linguagem permitem que haja o uso das formas da linguagem e ocorra a transmissão e recepção de pensamentos, idéias e sentimentos, ou seja, possa haver uma comunicação de mensagens. Para melhor diferenciar esses conceitos podemos dizer que “enquanto as formas são as manifestações externas da língua, as funções são as realizações dessas formas” (ibid., p.231).

Existe uma variedade de funções de linguagem, as quais sempre possuem um caráter determinado e podem aparecer simultaneamente em uma conversação. Halliday(1973, apud BROWN, 1993) refere-se às funções como tendo caráter: (a) instrumental, ou seja, servem para manipular um ambiente no sentido de provocar uma situação; (b) regulatório ou o de controle de eventos; (c) representacional, isto é servem para se fazer afirmações sobre fatos e dar explicações; (d) interacional, para garantir a interação social; (e) pessoal, servindo para expressar seus próprios sentimentos e emoções; (f) heurística, para se adquirir conhecimento sobre o ambiente e (g) o imaginativo, para se criar sistemas de idéias e imaginação.

Outra questão essencial para a competência comunicativa descrita por Brown (op. cit.) diz respeito à análise do discurso. A tendência na lingüística atual, no que se refere à análise do discurso, centra-se na análise das funções da linguagem, diferente do passado, onde a ciência lingüística centrava-se na análise da sentença. Se não ocorrer a análise das relações do discurso, sem a contextualização de uma sentença, pode ocorrer uma comunicação ambígua, considerando que “a superfície da estrutura de uma sentença no contexto pragmático de um discurso total, em conjunto com suas características prosódicas (acento, entonação e outras nuances fonológicas) e suas características não-verbais (gestos, contato ocular, linguagem do corpo), determinam a real interpretação daquela simples sentença” (ibid., p. 235). Portanto, uma das tendências atuais no campo da lingüística é a análise das relações inter-essenciais no discurso, onde uma rede de idéias e sentimentos está envolvida. Assim, uma simples frase pode tomar o papel de várias funções: o de concordar, o de criticar, o de reclamar, etc. Mas o que define o objetivo principal dessa frase é a sua contextualização. Na pesquisa da L2 também houve essa mudança, com maior consideração para os aspectos funcionais da linguagem. Um dos mais importantes modos de discurso é a conversação pela sua natureza interativa e interpessoal de comunicação e, para tanto, é preciso conhecer as regras que devem orientar uma conversação. Assim, os aprendizes devem aprender que, para que ocorra uma produção lingüística funcional e atingir seus objetivos é preciso: (a) conseguir

a atenção; (b) escolher os tópicos: a quantidade, a qualidade, a relevância e a maneira; (c) desenvolver os tópicos: alternância ao se falar, clareza nas colocações; evitar interromper; (d) terminar o tópico, encerrando a conversação (BROWN, op. cit.).

O ensino da língua inglesa, desenvolvido através da abordagem comunicativa, tem os objetivos focados na competência comunicativa, com o intuito de desenvolver aspectos da língua em que os alunos são engajados de forma significativa usando a língua de forma produtiva e receptiva em contextos mais próximos à sua realidade, ou seja, em contextos não ensaiados. O conceito de competência comunicativa permite uma visão da língua com características mais abrangentes, permeadas por aspectos lingüísticos, físicos, psicológicos e sócio-culturais, podendo levar a uma melhor compreensão sobre como os alunos adquirem a habilidade de se comunicar mais eficazmente.

1.4. O ensino das habilidades orais.

Na seção anterior, foi abordada a importância da competência comunicativa no ensino comunicativo da língua. Dentre os aspectos citados por Richards (2004) sobre a competência comunicativa, vale destacar: (a) o como usar a língua para uma série de funções e objetivos diferentes; (b) o como variar o uso da língua dependendo da situação e dos participantes; (c) o como produzir e compreender diferentes tipos de textos; e (d) o como manter uma conversação, mesmo havendo limitações. Cabe, agora, focalizar os aspectos considerados essenciais para o ensino das habilidades orais.

O campo do ensino das habilidades orais é extenso, constituído por vários fatores importantes que serão brevemente descritos. A comunicação é o objetivo fim de ensino das habilidades orais e a extensão de fatores a serem considerados se justifica pelo fato de que

“a comunicação pode ser considerada como uma combinação de atos, uma série de elementos com propósito e intenção. A comunicação não é meramente um evento, algo que acontece; ela é funcional, proposital e designada a desencadear algum efeito – alguma mudança, apesar de ser sutil e não observável - no ambiente de ouvintes e falantes. A comunicação é uma série de atos de comunicação ou atos do discurso (*speech acts*), para usar um termo de John Austin (1962), os quais são usados sistematicamente para alcançar propósitos particulares”. (BROWN, 1993, p.232)

No desenvolvimento das habilidades orais, Brown (1994) apresenta quatro questões essenciais e atuais: a pronúncia, a exatidão e fluência, os fatores afetivos e o efeito interacional, brevemente examinados a seguir:

- Pronúncia. Diferente das fases anteriores do ensino da língua inglesa, onde o papel da pronúncia era enfatizado pela fonologia das palavras e seus longos exercícios de imitação

e memorização de sons, essa nova abordagem ganha outra ênfase. A ênfase sobre as características mais relevantes da pronúncia, ou seja, sobre o acento, o ritmo e a entonação do discurso.

- Exatidão e fluência. As fases anteriores do ensino da língua inglesa foram caracterizadas pela ênfase exclusiva sobre a exatidão ou sobre a fluência. A exatidão de uma língua caracteriza-se pela "orientação para a língua", ou seja, as estruturas gramaticais e fonológicas devem ser articuladas, claras e corretas. Já a fluência caracteriza-se pela "orientação para a mensagem", a qual deve ser natural e corrente. Após essas fases exclusivas da fluência e da exatidão, o ensino das habilidades orais busca o equilíbrio entre os dois aspectos. Skehan (1998) considera que a fluência, a complexidade e a exatidão são objetivos a serem perseguidos, mas lembra que eles competem pelos recursos de atenção, durante o processo de comunicação.
- Fatores afetivos. A linguagem oral é uma forma de expressão em que o sujeito é alvo de julgamentos positivos e negativos, influenciando sua afetividade e a execução de suas tarefas. Um dos maiores obstáculos nessa situação é a ansiedade de se assumir riscos de falar coisas erradas e/ou estúpidas. Um nível de ansiedade elevado pode bloquear a comunicação. Por isso, fica ressaltada a importância do papel do professor, no sentido de proporcionar um clima acolhedor e de suporte, favorável para que o aluno produza alguma comunicação oral.
- Efeito interacional. A conversação é uma das representações mais naturais da habilidade oral, havendo sempre um interlocutor cuja atitude influencia grandemente o fluir de uma conversa. Uma das grandes dificuldades que os alunos enfrentam, é a de conseguir uma interação produtiva, pois a tarefa de se analisar e decidir "o que" dizer, "quando" dizer e "como" dizer são questões constrangedoras, mas com as quais os aprendizes precisam aprender a lidar.

Na busca por um discurso oral produtivo, Brown (1993) chama a atenção para um conjunto de características da linguagem falada que, observadas/atendidas, concorrem para uma maior fluência do discurso. Essas características são descritas pelo autor nos seguintes termos:

- Agrupamento de palavras. Na linguagem falada, o discurso é dividido em grupos de palavras, não palavra por palavra, isso torna um discurso fluente;
- Redundância. As repetições, elaborações, parafraseamentos são alguns exemplos de oportunidades de tornar o discurso mais claro mediante o uso da redundância.

- Formas reduzidas. As reduções podem ser do tipo fonológicas, morfológicas, sintáticas ou pragmáticas. A não-consideração da existência dessas formas reduzidas em um discurso pode resultar em uma fala fora da realidade e estigmatizada.
- Variações no desempenho. Hesitações, pausas, correções são comuns na linguagem falada, exceto em discursos planejados. O processamento do pensamento permite que essas variações sejam manifestadas. No entanto, pode-se ensinar a maneira de como pausar e hesitar de forma natural e como parte integrante do discurso.
- Linguagem coloquial. As palavras, expressões e frases de linguagem coloquial fazem parte da linguagem falada.
- Tempo de resposta. É uma das características da fluência; portanto, atingir uma velocidade aceitável no discurso é um dos fatores contribuintes para um discurso mais fluente.
- Acento, ritmo e entonação. São as características mais importantes na pronúncia da língua inglesa. O ritmo compassado do acento e a entonação passam mensagens importantes.
- Interação. A conversação está submetida a regras de interação como a negociação, clarificação, resposta à sinalização, sendo que a criatividade é o seu mais rico componente.

Assim, a consideração dos aspectos da pronúncia, exatidão/ fluência, fatores afetivos e efeitos interacionais oferece os critérios-base que servem como ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer trabalho que envolva as habilidades orais. Já as características da linguagem falada funcionam como detalhes de uma figura que quando trabalhados contribuem para a apresentação da figura como um todo, nesse caso, a apresentação de um discurso oral produtivo.

Esse capítulo ofereceu um panorama geral do ensino da língua inglesa, iniciando pela evolução dos métodos até o exame da atual abordagem com ênfase no desenvolvimento da comunicação oral. Foram abordados principais conceitos relacionados ao tema focalizado, bem como os fatores que contribuem para esse desenvolvimento. São aspectos teórico-conceituais imprescindíveis para dar respaldo a uma investigação no campo do desenvolvimento e avaliação da produção da habilidade oral em uma língua estrangeira. No capítulo seguinte, dando continuidade ao referencial necessário ao encaminhamento da investigação, serão abordadas especificamente as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades orais.

CAPÍTULO II - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLESA)

No capítulo, serão abordadas questões que tratam dos fundamentos das estratégias de aprendizagem e seu uso no ensino e aprendizagem da língua inglesa. Inicialmente serão feitas considerações sobre a evolução da psicologia cognitiva, base sobre a qual as estratégias de aprendizagem estão alicerçadas, bem como a própria evolução histórica das estratégias de aprendizagem. Ainda nessa parte inicial, será examinada a relação da metacognição com as estratégias de aprendizagem e o aporte de uma teoria cognitiva para o aprendizado da L2. Na parte final do capítulo, serão focalizados os tipos e características das estratégias, bem como as pesquisas realizadas sobre essa temática, com destaque para as que se referem à língua estrangeira.

2.1. A psicologia cognitiva e a evolução histórica das estratégias de aprendizagem

Algumas correntes influenciaram a psicologia cognitiva no início do século passado. Segundo Sternberg (2000), três escolas de pensamento na Psicologia influenciaram a nova ciência: o estruturalismo, o funcionalismo e o associacionismo.

O estruturalismo enfatiza a compreensão da estrutura da percepção e seus fatores constituintes, tais como: cor, forma e relações dimensionais, por exemplo. Apesar da abordagem atual da psicologia cognitiva ser diferente da proposta inicial do estruturalismo, existe ainda o interesse pelas questões de estrutura, tais como percepção e inteligência. Enquanto no estruturalismo a pergunta principal era sobre em “quais” estruturas elementares

da mente humana o pensamento se processa, o funcionalismo muda o foco da questão para “o que” e “por que” as pessoas processam no pensamento.

Posteriormente, William James (1842-1910) direcionou o funcionalismo para o pragmatismo, abordando tópicos essenciais do campo cognitivo, tais como: a atenção, a consciência e a percepção. As indagações evoluem, então, para “o que se pode fazer” com nosso conhecimento. John Dewey (1859-1952) também contribuiu para o campo cognitivo mediante uma abordagem pragmática do pensamento e do campo educacional. A característica marcante do Pragmatismo é a preocupação com a relevância, a utilidade, o sentido prático do conhecimento. Assim, para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e as habilidades adquiridas pelo aprendiz pudessem ser integradas à sua vida prática. Por essa razão, Sternberg (op.cit.), considera que o pensamento de John Dewey contribuiu para direcionar os objetivos da educação, voltando-os para o seu uso prático.

O associacionismo trouxe a sua contribuição com os estudos de Hermann Ebbinghaus (1850-1909) sobre o aprendizado e evocação através do ensaio, ou seja, a constatação de que mediante a repetição consciente pode-se fixar melhor e mais facilmente as associações mentais na memória. Outro associacionista influente é Edward Lee Thorndike (1874-1949), que investigou e constatou o papel da “satisfação” para o aprendizado, ou seja, o efeito positivo da associação entre o aprendizado e a recompensa.

Sternberg (2000) nomeia alguns precursores da psicologia cognitiva que se contrapuseram ao behaviorismo que era a abordagem hegemônica na época e, assim, contribuíram para difundir e dar visibilidade à nova abordagem psicológica, a cognitiva. Nessa direção, Karl Spencer Lashley (1890-1958), um dos discípulos do behaviorista Watson, foi um dos primeiros psicólogos a caminhar para além dos princípios do estímulo e resposta, ao defender que o cérebro humano possui um papel ativo na elaboração e planejamento de tarefas mais complexas, como o aprendizado e desempenho de atividades esportivas, musicais e linguísticas. Mais tarde, em 1959, o lingüista Noam Chomsky destaca-se por enfatizar o potencial criativo da linguagem, opondo-se à abordagem behaviorista sobre a aquisição da linguagem por reforço e afirma que é a estrutura da mente que determina a aquisição da linguagem. Esse lingüista propõe que a compreensão da linguagem ocorre devido a um “dispositivo de aquisição da linguagem inato (DAL)” que os seres humanos possuem.

Outra influência reconhecida por Sternberg (ibid) é a do antropólogo Claude Lévi-Strauss pela afirmação da ocorrência das variações sistemáticas em linguagem e de que todas as variações que ocorrem nas diferentes culturas são unificadas pela organização da

mente humana. Portanto, sua conclusão é que a cultura humana é expressa pela mente humana.

O advento e a consolidação da psicologia cognitiva também são influenciados pelos avanços tecnológicos no final dos anos 50 do século passado, principalmente com relação à noção do processamento de informação. Os psicólogos, inspirados pela tecnologia, intrigavam-se com os eventos importantes que ocorrem no interior da mente humana e buscavam compreender esses processos mentais, como a percepção, a linguagem e a memória. Para Sternberg (ibid) o ponto decisivo para o reconhecimento do cognitivismo foi o livro *Cognitive Psychology*, publicado por Ulric Neisser e no qual define a psicologia cognitiva “o estudo da maneira como as pessoas aprendem, estruturam, armazenam e usam o conhecimento” (NEISSER, 1967, apud STERNBERG, 2000, p. 31).

Assim, com a revolução cognitiva no campo da Psicologia, iniciam-se as pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem. A evolução histórica das estratégias de aprendizagem encontra paralelo com a evolução das pesquisas e teorias psicológicas. O início do século XX foi marcado pelo behaviorismo com as teorias sobre a modelagem do comportamento e sistematização. Dessa forma, os princípios dessa teoria, segundo Pozo, Monero e Castelló (2004), impulsionaram os primórdios das estratégias de aprendizagem com o surgimento de programas de treinamento individualizado para técnicas e métodos de estudo. Os princípios eram a execução de tarefas motoras, como reler, repetir, fazer esquemas, etc. associados à memorização até que esses processos acabassem se automatizando para se tornar hábitos de estudo.

Entretanto, esses programas não foram bem-sucedidos pela forma descontextualizada com que essas habilidades eram ensinadas, reduzindo-se ao “fazer coisas automáticas” sem o entendimento do “para quê” fazer. Era o caso, por exemplo, de se ensinar o aluno a memorizar uma lista de palavras e dizê-las automaticamente, sem levá-lo a se questionar “para quê” e “onde” usar essas palavras. Outra razão do insucesso foi a pretensão de reduzir a aprendizagem a um conjunto de ações técnicas e observáveis. Como, por exemplo, determinar que o aluno analise um dado texto, reduzindo essa análise à ação observável de sublinhar as idéias principais, sem, no entanto, ensiná-lo a identificar as palavras-chave e apreender o sentido do que é uma idéia principal. Uma das conseqüências dessa forma de ensino era que os alunos não alcançavam uma autonomia sobre seu aprendizado.

Nos anos 50 do século passado, com desenvolvimento da psicologia cognitiva tem início o estudo dos processos cognitivos como a memória, a percepção e a linguagem,

aspectos do comportamento humano que vão além dos comportamentos observáveis, conforme previa a abordagem behaviorista, até então predominante.

Todavia, cabe lembrar que a literatura sobre as estratégias de aprendizagem na aquisição da segunda língua começou a se constituir e a se difundir independentemente da teoria e das pesquisas no campo da psicologia cognitiva. O'Malley e Chamot (1990) descrevem a trajetória das estratégias no campo da aquisição da segunda língua. Esses autores nos dizem que a literatura sobre as estratégias de aprendizagem na aquisição da segunda língua originou-se através das pesquisas que se concentravam no “bom aprendiz de línguas”³. Naiman e Rubin concentraram suas pesquisas para identificar as estratégias reportadas pelos alunos e foi demonstrado que os alunos fazem uso das estratégias de aprendizagem ao aprender uma língua, além disso, essas estratégias podem ser descritas e classificadas. (NAIMAN et al. 1978; RUBIN 1975, apud O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.3)

Cabe registrar que, nesse cenário, os estudos no campo da linguística não faziam referências às teorias psicológicas. Da mesma forma, não existem referências, nas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem desenvolvidas no campo da psicologia cognitiva, a partir de meados dos anos 70 do século passado, sobre pesquisas em estratégias de aprendizagem na aquisição da L2. Somente no início dos anos 80 é que começam a aparecer estudos sobre a aplicação das estratégias na aquisição da segunda língua, com base no referencial da psicologia cognitiva. Esses trabalhos, segundo O'Malley e Chamot (1990) focalizavam os seguintes aspectos: 1. definição e classificação das estratégias de aprendizagem; 2. informação descritiva da aplicação das estratégias para diferentes tipos de alunos e tarefas; 3. validação da efetividade das estratégias através de estudos correlacionais ou experimentais e sobre a eficácia da instrução das estratégias.

A visão sobre a evolução histórica da psicologia cognitiva e dos estudos resultantes sobre as estratégias de aprendizagem, com foco nos processos cognitivos subjacentes, além dos comportamentos observáveis, possibilitou a ampliação do conhecimento sobre esse tema. Em paralelo, com a preocupação de se identificar as características dos alunos bem-sucedidos em línguas, começou a emergir pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem para línguas, trazendo contribuições importantes para o campo de ensino e aprendizagem de uma língua.

³ Segundo O'Malley, J.M. e Chamot, A.U. (1990) o “bom aprendiz de línguas” é um termo introduzido por Rubin (1975) e Stanley (1975) para se referir ao aluno que faz algo especial ou diferente que poderia ser aprendido por outros.

2.2. Estratégias de aprendizagem – definição e características.

O conceito de estratégia traz implícitas as características de planejamento, competição, manipulação consciente e movimento em direção a um objetivo. No campo educacional, o conceito de estratégia pode ser empregado para designar um auxílio para adquirir, armazenar, buscar e usar as informações.

Para O'Malley e Chamot (1990), as estratégias de aprendizagem são maneiras especiais de processamento de informações que os indivíduos utilizam para compreender, aprender ou reter novas informações; são “maneiras especiais de se processar informações que aumentam a compreensão, a aprendizagem ou retenção de informações” (p.1).

Williams e Burden (1997) colocam que quando os alunos se encontram frente a uma tarefa, diante de vários recursos, as estratégias de aprendizagem são um desses recursos que as pessoas possuem para aprender algo. Nessa direção, Pozo, Monero e Castelló (2004) consideram que as estratégias de aprendizagem referem-se ao uso deliberado e intencional dos próprios conhecimentos e podem envolver também o uso dos sentimentos e habilidades sociais e comunicativas de maneira ativa para aprender.

Oxford (1990) considera que somente a definição de estratégias não corresponde à riqueza das estratégias e que a definição pode ser expandida: “... são ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais divertido, mais auto-dirigido, mais eficaz e mais transferível para novas situações” (p. 8). Segundo essa autora, as características das estratégias podem ser assim resumidas:

- As estratégias de aprendizagem contribuem para a competência comunicativa, ou seja, estimulam o desenvolvimento da competência para a exatidão gramatical, da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica.
- As estratégias cognitivas são muito úteis para a compreensão e busca de novas informações.
- As estratégias metacognitivas ajudam o aprendiz a regular a própria cognição, a focar e avaliar seu progresso.
- As estratégias afetivas ajudam o aprendiz a desenvolver a autoconfiança e perseverança.
- As estratégias sociais favorecem a interação e mais compreensão empática.
- As estratégias de compensação ajudam o aluno a superar as lacunas existentes em sua comunicação e a continuar a comunicar-se mais autenticamente.

Enfim, as estratégias permitem que o aluno seja mais auto-dirigido. Funcionam como uma forma de abandonar os padrões condicionantes do sistema educacional em que o aluno assume a posição passiva no processo de aprendizagem. Mediante elas, o aluno tem condições de assumir maiores responsabilidades sobre seu aprendizado, desenvolvendo, assim, maior autonomia. Trata-se, portanto, de uma posição transformadora e que se aproxima do pensamento de Pozo, Monereo e Castelló (op.cit.) quando abordam a questão do “aprender a aprender” como uma meta fundamental na educação com a perspectiva de se ter o aluno mais envolvido ativamente na gestão de seu próprio conhecimento.

Por outro lado, as estratégias demandam novos papéis para os professores. Oxford (op.cit.) discorre sobre as mudanças no papel do professor: de figura autoritária e portador do saber absoluto para o papel de facilitador, coordenador, mediador, etc. As novas capacidades de ensino incluem saber identificar as estratégias dos alunos, organizar o ensino facilitando o aprendizado e ajudá-los a se tornarem mais independentes. Segundo essa perspectiva, a autora destaca algumas características das estratégias de aprendizagem:

- As estratégias são orientadas para um problema, pois são consideradas ferramentas e podem ser usadas visando a solucionar um determinado problema.
- As estratégias são ações específicas, desenvolvidas conforme a orientação para o problema e são naturalmente influenciadas pelas características de personalidade do aluno, tais como o estilo de aprendizagem e a motivação.
- As estratégias envolvem não somente a função cognitiva, mas também outras dimensões: a função metacognitiva, a social e a afetiva. Portanto, é importante que se busque o equilíbrio no uso das estratégias, já que o aprendizado de línguas é um processo além de cognitivo, também emocional e interpessoal e metacognitivo.
- As estratégias dão suportes diretos e indiretos dependendo do tipo de aprendizagem. Algumas estratégias necessitam do aprendizado e uso direto, outras estratégias contribuem apenas indiretamente, como as afetivas e sociais, por exemplo.
- As estratégias nem sempre são observáveis, dependendo de sua função e/ou natureza. Caso demande uma cooperação para se atingir um determinado objetivo, essa sua natureza é perfeitamente observável. Por outro lado, a função de “fazer associações mentais” - uma estratégia de memória - não poderá ser observada.
- As estratégias são frequentemente conscientes, conforme sugerem dados de pesquisas. Entretanto, após numerosas práticas e uso, as estratégias podem tornar-se automáticas.

- As estratégias podem ser ensinadas. Diferente dos estilos de aprendizagem ou traços de personalidade que são dificilmente mutáveis, as estratégias são fáceis de serem ensinadas e modificadas. Oxford, R.C. (ibid.) assinala que a instrução para as estratégias torna-se mais eficaz se os alunos aprendem o “porquê” e “quando” as estratégias são importantes e “como” usá-las.

- As estratégias são flexíveis, pois não obedecem a padrões precisos ou seqüências previsíveis, existindo o fator “individualidade” na maneira pela qual o aluno escolhe, combina e seqüencia as estratégias.

Finalmente, cabe assinalar que as pesquisas em geral evidenciam que as estratégias são influenciadas por uma variedade de fatores: grau de consciência, estágio do aprendizado, os requisitos de uma tarefa, as expectativas do professor, idade, sexo, nível motivacional, o objetivo de se aprender uma língua, estilo de aprendizagem, traços de personalidade.

É importante que haja o conhecimento da definição e das características das estratégias de aprendizagem para a melhor compreensão de seu valioso e extensivo uso. As estratégias são as ferramentas que podem auxiliar na melhoria do desempenho do aluno em sua aprendizagem. Por apresentar características contribuintes para o desenvolvimento da competência comunicativa, para a busca e retenção de informações, para a auto-regulação do aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades sociais e afetivas, as estratégias podem ser trabalhadas em variados campos do ensino e aprendizagem de uma língua. Cabe ressaltar a necessidade de se levar em consideração os fatores que influenciam no uso eficiente das estratégias para que não se constituam em fatores limitadores.

2.3. Metacognição e estratégias de aprendizagem

Pozo, Monereo e Castelló (2004) descrevem as significativas contribuições do enfoque cognitivo para o estudo das estratégias de aprendizagem. Para esses autores, o controle dos próprios processos cognitivos, o estudo das diferentes formas de processar a informação e das diferentes formas que pessoas experientes e novatas operam em tarefas complexas foi relevante para se estabelecer um conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem. Essa terceira contribuição, as diferentes formas de operação das pessoas experientes e novatas, demonstrou que os chamados “especialistas” possuem um conjunto de conhecimentos e ações mais bem estruturados e automatizados, como por exemplo: planejamento e regulação adequados, tomada de decisões adequadas às situações complexas e avaliação precisa. A forma de se lidar com esses conhecimentos proporcionou à pesquisa

sobre estratégias de aprendizagem um interesse em mecanismos de controle, de supervisão e de monitoração.

Silva e Sá (1993) referem-se às estratégias de aprendizagem como processos mentais com papel importante na aprendizagem e quando utilizados de forma consciente e adequada, podem melhorar o nível de realização de uma tarefa. Segundo esses autores, a utilização das estratégias requer reflexão do sujeito sobre seus próprios processos mentais. Assim, Pozo, Monereo e Castelló (2004) afirmam que, para que seja possível a tomada de consciência sobre esses processos cognitivos é preciso haver um conjunto de competências que “pode ser explicado se recorrermos à existência de algum mecanismo de caráter intrapsicológico que nos permite ter consciência de alguns conhecimentos que manejamos e de alguns processos mentais que utilizamos para gerir tais conhecimentos” (ibid., p. 153). Esse mecanismo, “a cognição sobre a cognição”, é chamado de metacognição. O termo metacognição provém de um discípulo de Piaget, John Flavell, interessado em entender a maneira pela qual as pessoas exercem um certo controle consciente sobre seus processos mentais. Para ele, a “metacognição refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos, e produtos ou qualquer coisa relacionada a eles, isto é, o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados” (1976, apud DAVIS, NUNES e NUNES, 2005, p.211)

Davis, Nunes e Nunes apontam que Flavell distingue dois tipos de domínios metacognitivos: os *conhecimentos metacognitivos* e as *experiências metacognitivas* (1976, apud DAVIS, NUNES e NUNES, 2005, p.212).

Os conhecimentos metacognitivos referem-se ao “produto cognitivo, ou seja, ao conhecimento de que determinados conceitos, práticas e habilidades já são dominados, enquanto outros ainda não o foram, reconhecendo o que se é (ou não) capaz de alcançar; à compreensão dos processos cognitivos, ou seja, da maneira pela qual o pensamento e as funções superiores – atenção, memória, raciocínio, compreensão – atuam na resolução de um problema” (DAVIS, NUNES e NUNES, 2005, p.212). Já Pozo, Monereo e Castelló (2004) explicam que os conhecimentos metacognitivos provêm dos conhecimentos e crenças de caráter pessoal, provindos do próprio funcionamento cognitivo; da facilidade ou da dificuldade na realização das tarefas e das estratégias de resolução disponíveis, como repetir ou ordenar, por exemplo.

As experiências metacognitivas, consistem nas experiências em si, na aplicação e na avaliação dos conhecimentos. Essas experiências designam “os processos pelos quais se é capaz de exercer controle e auto-regulação durante a tarefa de resolução de um problema,

permitindo ao sujeito tomar consciência do desenrolar da sua própria atividade” (DAVIS, NUNES e NUNES, op.cit., p.212).

Segundo Silva e Sá (1993), os conhecimentos metacognitivos abrangem três variáveis: referentes às pessoas, à tarefa e à estratégia. As variáveis pessoais agrupam diferenças intra-individuais, como por exemplo, a consciência de que é mais fácil estudar Português do que Matemática; diferenças inter-individuais, como por exemplo, a consciência de que meu amigo tem mais facilidade de expressão oral do que eu, e as diferenças universais, como por exemplo, a consciência de que todos nós somos passíveis de erros. As variáveis da tarefa referem-se à disponibilidade da informação e às exigências para a realização de uma tarefa. As variáveis da estratégia oferecem informações sobre os processos através dos quais a pessoa pode alcançar os objetivos de uma tarefa com mais eficácia.

Já as experiências metacognitivas são as experiências relacionadas com qualquer um dos aspectos das tarefas cognitivas. Essas podem ser conscientes, cognitivas ou afetivas e pode ocorrer em qualquer momento da experiência cognitiva, antes, durante ou depois da tarefa. Por exemplo, quando sentimos que devemos reler um trecho anterior para melhor compreender as informações seguintes ou quando sentimos que alguém nos compreende ou não o que dizemos. Dessa forma, torna-se claro que a metacognição envolve um monitoramento ativo sobre os processos do pensamento, com a devida regulação e articulação para se alcançar um objetivo. Davis, Nunes e Nunes (2005) colocam que “gerir uma tarefa é poder guiá-la, avaliá-la, corrigi-la e regulá-la caminhando em direção ao pretendido” (ibid., p. 212).

Silva e Sá (1993) consideram que o desenvolvimento dos conhecimentos e das experiências metacognitivos ocorre devido ao desenvolvimento cognitivo, possibilitando assim, novas operações cognitivas. Essas operações são necessárias para a aquisição de conhecimentos metacognitivos e a maturação de outros já existentes. Outro fator contribuinte para o desenvolvimento das experiências cognitivas são as aprendizagens escolares. A experiência de se deparar com dificuldades na realização de tarefas permite a tomada de consciência das dificuldades, possibilitando maior domínio e controle sobre as tarefas. Assim, através do desenvolvimento metacognitivo, o sujeito consegue se perceber como um agente ativo em sua atividade cognitiva e consegue aumentar sua capacidade de planejamento, o que, por sua vez, favorece o desenvolvimento da metacognição.

A concepção sobre o conhecimento metacognitivo permitiu um novo enfoque sobre as diferenças individuais no rendimento escolar dos alunos. Essas diferenças são, muitas vezes, devidas ao diferente uso de estratégias de aprendizagem. Dessa forma, uma

aprendizagem eficaz depende também, entre outros fatores como idade, experiência e nível intelectual, da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que proporcionam ao aluno um maior planejamento e monitoramento de seu desempenho.

Esses novos conhecimentos resultantes dos estudos no campo da metacognição colocam para a escola e para os professores o desafio de pensar e organizar o processo de ensino e aprendizagem de forma a favorecer a aquisição e o desenvolvimento dessas estratégias pelos alunos. Com isso possibilita-se ao aluno “tomar consciência dos processos que utiliza para aprender e tomar decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a eficácia dessas estratégias, alterando-as quando elas não produzam os resultados esperados” (SILVA e SÁ, 1993, p. 24). São aspectos que concorrem para a construção da autonomia, uma das metas que devem orientar o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Percebe-se, dessa forma, que os estudos sobre a metacognição – conhecimentos e experiências metacognitivas - trazem contribuições importantes para se pensar o processo de ensino e aprendizagem e que, se levados em conta, podem fazer uma grande diferença quando se deseja proporcionar aos alunos formas mais auto-reguladas e autônomas de conduzir seu próprio aprendizado.

2.4. Uma teoria cognitiva do aprendizado na aquisição da segunda língua

O'Malley e Chamot (1990) apresentam uma teoria cognitiva do aprendizado, derivada da psicologia cognitiva, para a explicação da aquisição da segunda língua. Esses autores consideram a aquisição da segunda língua como uma habilidade cognitiva complexa e para a melhor compreensão desse processo recorrem à teoria de processamento de informação de Anderson (1983; 1985). O sistema de Anderson (op. cit.) auxilia na identificação e na testagem da existência e aplicabilidade de estratégias de aprendizagem que são apropriadas nos vários estágios da aquisição da segunda língua. Esse modelo é baseado no processamento da informação e no papel dos processos cognitivos do aprendizado. Tenta-se explicar a forma pela qual as informações são armazenadas na memória e como as novas informações são adquiridas.

No sistema de Anderson (op.cit.) apresentado por O'Malley e Chamot (op cit.) faz-se a distinção entre as informações “sobre o que” sabemos e sobre “como fazer” o que sabemos. A denominação para esses dois tipos de conhecimentos é o “conhecimento declarativo” e o “conhecimento de procedimento”, respectivamente. Sternberg (2000) esclarece que essas denominações provêm da epistemologia clássica, em que os filósofos

faziam a distinção entre essas duas classes de conhecimento: *o declarativo* são fatos que podem ser declarados, como por exemplo, as regras do uso de um tempo verbal e *o de procedimento* são os procedimentos que podem ser executados, por exemplo, como andar de bicicleta.

Um outro ponto importante a ser considerado provindo da psicologia cognitiva e que se torna uma chave essencial para a compreensão da teoria cognitiva a ser explanada é sobre o funcionamento da memória. Skehan (1998) explica o funcionamento da memória segundo o modelo proposto por Atkinson e Schiffrin (1968). Segundo esse modelo, dois estágios principais estão envolvidos no funcionamento da memória: a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. A memória de curto prazo possui capacidade limitada, com esforço e controle conscientes. Já a memória de longo prazo apresenta uma capacidade mais abrangente, com possibilidades de estocagem de informações durante longos períodos e nem sempre está suscetível ao controle consciente. A memória de curto prazo, também chamada de memória operante, contém registros de memória de longo prazo e, com isso, consegue interagir com um novo material. Skehan (op. cit.) explica a operação dos sistemas de memória propondo que quando as informações de entrada são recebidas, a pessoa envolvida possui apenas uma limitada capacidade do sistema de memória disponível e isso se torna um impedimento significativo para o manejo do excesso de informações de entrada. A memória operante tem o papel de extrair as informações (informações de entrada da língua, informações sobre o visual, o contextual, etc.) que são mais relevantes para que a compreensão ocorra. A interação entre a memória operante e a memória de longo prazo é importante para que a produção do discurso ocorra, pois o material existente na memória de longo prazo, tal como conhecimento da sintaxe e elementos léxicos, é acessado e reunido.

O'Malley e Chamot (op. cit.) explicam que o conhecimento declarativo é mantido na memória de longo prazo em forma de proposições abstratas, relações temporais ou imagens. As representações proposicionais mantêm o significado das informações e ignoram detalhes não importantes. Sternberg (op.cit.) assinala que várias unidades de significados, ou conceitos, podem ser organizadas pelas redes proposicionais e também em esquemas (ou *schemata*, do latim) que abrangem uma série de outros conceitos inter-relacionados, constituindo-se em uma organização significativa. Para O'Malley e Chamot (op. cit.) o principal valor do *schemata* está na facilidade que proporciona para se fazer a inferência sobre conceitos, tornando possível a organização e a compreensão da nova informação. Por exemplo, ao se ouvir a palavra "roda" pode-se justapor o conceito relativo a outros conceitos

importantes, como “objeto que rola”, “bola”, “cilindro”, relacioná-los e assim, desenvolver um maior entendimento sobre essa palavra.

O possuir a habilidade de compreensão e aplicar regras para a solução de um problema é um bom exemplo dado por O'Malley e Chamot (1990) para explicar o conhecimento de procedimento. Para Anderson (1980) o termo *habilidade cognitiva* refere-se à habilidade de se desempenhar vários procedimentos mentais. Sternberg (2000) faz uma analogia com os sistemas computacionais para representar o conhecimento de procedimento, seguindo-se as regras de produção, compreendendo-se uma cláusula “se” e uma cláusula “então”. Toda produção deve ter uma condição e uma ação. Ele explica essa regra, “a cláusula SE inclui um conjunto de condições que devem ser atendidas a fim de levar a cabo a cláusula ENTÃO. A cláusula ENTÃO é uma ação ou uma série de ações” (ibid. p. 189). As condições para uma produção têm os objetivos internos como referência. Uma produção, que inicialmente era representada pela forma do conhecimento declarativo, gradualmente, pela prática, é compilada em conjuntos de produção e afinada até se tornar uma execução automática. Ao utilizarmos o mesmo conhecimento várias vezes, o acesso às regras que faziam um determinado procedimento acontecer é perdido e, portanto, perde-se a habilidade de declarar essas regras verbalmente.

A teoria de Anderson (1983; 1985) na qual se apóiam O'Malley e Chamot (1990) oferece uma melhor compreensão sobre a forma pela qual o conhecimento declarativo, utilizado para o desempenho de uma habilidade cognitiva complexa, como o aprendizado de uma língua, é levado ao estágio mais automático do conhecimento de procedimento. Esse autor descreve a aquisição da habilidade cognitiva, como a aquisição de uma segunda língua, dividida em três estágios: cognitivo, associativo e autônomo. Sternberg (2000) relaciona estágio cognitivo com o estágio em que pensamos sobre as regras explícitas para a execução de uma tarefa; o estágio associativo com o estágio em que praticamos essas regras explícitas e o estágio autônomo com o estágio de integração, coordenação, velocidade e de precisão.

O estágio cognitivo, segundo O'Malley e Chamot (1990), é o estágio em que a atividade consciente está envolvida e existe o conhecimento declarativo que pode ser descrito pelo aprendiz. Nesse estágio, os aprendizes são instruídos sobre como desempenhar uma tarefa, observam o desempenho dessa tarefa por um especialista e a estudam. No próximo estágio, o associativo, algumas mudanças ocorrem com relação aos erros, os quais começam a ser detectados e eliminados e as conexões entre os vários elementos da habilidade são fortalecidas. Apesar de se avançar para a forma mais procedimental, o conhecimento declarativo ainda não se perde e ainda é lembrado. No estágio autônomo, a execução de uma

habilidade ocorre sem esforços e os erros que impediam um desempenho mais bem-sucedido desaparecem. Não há demanda da consciência e da memória operante. Para se atingir esse estágio, uma habilidade cognitiva complexa deve passar por um longo período de prática.

O'Malley e Chamot (1990) explicam a visão de Anderson (1983, 1985) sobre a *compreensão da língua*. Segundo esses autores, a compreensão da língua consiste na construção de significados mediante informações auditivas e escritas, constituindo-se, assim, de processos ativos e complexos.

Anderson (1983, 1985) distingue três processos envolvidos na compreensão da língua e que se apresentam inter-relacionados: processamento perceptual, *parsing* e utilização. No processamento perceptual, apenas algumas partes de um texto oral ou escrito são retidas na memória de curto prazo, devido à sua limitada capacidade de armazenamento. Portanto, seqüências de palavras não podem ser retidas por mais de alguns segundos, sendo logo substituídas pelas novas informações. A atenção deve ser direcionada seletivamente para que os processos de análise e decodificação da língua possam se iniciar e possam ser transformados em representações significativas. No *parsing*, as palavras e sentenças são usadas para a construção das representações mentais significativas do texto oral ou escrito. Primeiramente, a memória de longo prazo é acessada devido à ocorrência da combinação dos padrões orais ou visuais das palavras contidas no texto e sua representação no conhecimento declarativo. Esse processo é chamado de 'acesso lexical'. Uma proposição é uma representação baseada em significados. Ocorre então, o estabelecimento da representação proposicional de uma sentença e esse significado é integrado a outras representações proposicionais, resultando assim, numa maior compreensão do texto. Finalmente, o processo da utilização consiste em relacionar a representação mental do significado do texto com o conhecimento declarativo na memória de longo prazo. A utilização é a chave para a compreensão. O conhecimento declarativo é armazenado na memória de longo prazo por meios de proposições ou *schemata*, esse conhecimento é acessado pela ativação dos nódulos na memória de longo prazo que contenham conexões significativas com o novo conhecimento. Assim, a utilização é o determinante que facilita a compreensão.

Um outro processo identificado por Anderson (1985) e retomado por O'Malley e Chamot (1990) é a produção da língua. Esse processo também é dividido em três estágios: construção, transformação e execução. O estágio da construção envolve o planejamento sobre o que o aprendiz decide dizer na escrita ou na oralidade. Esse aprendiz deve decidir sobre os objetivos da língua; se a língua será usada para fazer uma negociação ou para descrever uma seqüência de ações habituais, por exemplo. O aprendiz faz a seleção dos fatos a serem

expressos, faz a busca no conhecimento declarativo e faz a identificação das informações apropriadas aos objetivos. Então, decide como esses fatos serão expressos, mediante a organização do discurso linear, ou seja, de acordo com a seqüência dos fatos, por exemplo. No estágio da transformação, uma vez decidido o que dizer, deve-se converter essas informações em frases significativas, ou seja, nesse estágio, as regras são usadas para a produção de significados intencionais em forma de uma mensagem. No estágio da execução, a mensagem é expressa de forma escrita ou falada. A produção da língua, na teoria cognitiva, é vista como um processo ativo e baseado em significados, pois enquanto ocorre o desenvolvimento de significados a serem expressos, ocorre a movimentação entre os estágios de construção e transformação.

O'Malley e Chamot (1990) consideram que Anderson (1983) não faz a distinção das estratégias de aprendizagem de outros processos cognitivos complexos e, portanto, as estratégias podem ser “descritas como uma série de produções que são compiladas e afinadas até se tornarem um conhecimento de procedimento”. (p. 43)

Esses autores analisam a maneira pela qual as estratégias de aprendizagem podem ser descritas na teoria cognitiva de Anderson; seu papel e como essas estratégias podem ser aprendidas por uma pessoa que não as utiliza. As estratégias de aprendizagem são procedimentos complexos que os aprendizes aplicam na resolução de uma tarefa, portanto são representadas pelo conhecimento de procedimento e podem ser adquiridas em qualquer dos estágios do aprendizado: cognitivo, associativo e autônomo.

A função do conhecimento de procedimento, como representado no sistema de produção, é examinar, testar e modificar o sistema de procedimento e estender o sistema de controle. Alguns exemplos de estratégias baseadas no modelo teórico desenvolvido por Anderson são apresentados a seguir.

O conceito da estratégia de planejamento citado por O'Malley e Chamot. (1990) é “planejamento para a organização de discursos escritos e falados” (p.46). A estratégia metacognitiva do planejamento, para Anderson, é uma maneira de se resolver conflitos. O uso de estratégias assemelha-se aos sistemas de produção, com o uso das cláusulas “ se/ então”. Para ilustrar a semelhança do sistema de produção com o uso da estratégia de planejamento na teoria cognitiva O'Malley e Chamot (ibid.) os autores apresentam o seguinte exemplo: “se o objetivo é compreender um conceito num texto escrito, e eu sei que esse conceito não está no início, então vou dar uma olhada no texto para localizar o conceito”. (p. 52).

A estratégia cognitiva de elaboração, segundo esses mesmos autores, é descrita como “a conexão de idéias contidas em novas informações ou a integração de novas

informações com informações conhecidas”. (p.46). Esses autores afirmam que para melhorar a memória, os aprendizes devem ser encorajados a fazer elaborações significativas, pois trata-se de recursos poderosos para a busca de informações. “Os indivíduos podem melhorar a memória para conceitos se eles aumentarem o número de idéias correlatas que estão presentes no momento da busca” (ibid. p.51)

Com base no modelo teórico do processamento da informação de Anderson (1983, 1985) foram descritos os processos que ocorrem na aquisição de uma habilidade cognitiva e a representação de um modelo do sistema da memória. O`Malley e Chamot (1990) consideram a aquisição de uma língua estrangeira como uma habilidade cognitiva e argumentam que “a aquisição de uma segunda língua não pode ser entendida completamente sem a descrição da interação entre a língua e a cognição” (p. 54). Afirmam que o modelo teórico cognitivo pode se estender às estratégias de aprendizagem, pois as consideram como habilidades cognitivas complexas.

2.5. Tipos de estratégias

Recapitulando a evolução histórica das estratégias de aprendizagem da língua estrangeira, Cohen e Weaver (2006) nos remetem à década de 80 do século passado, fecunda pelos estudos voltados para a classificação das estratégias. As pesquisas de O`Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) destacaram-se por terem ampliado os estudos sobre a identificação/classificação das estratégias já conhecidas, bem como pela definição de novas estratégias. Esses autores classificaram as estratégias de aprendizagem em grupos, segundo as funções que desempenham: metacognitivas, cognitivas, sociais e afetivas.

Oxford (op.cit.) considera inevitável o conflito na classificação das estratégias, uma vez que “não há um acordo sobre o que as estratégias são exatamente, quantas estratégias existem, como elas devem ser definidas, demarcadas ou categorizadas, e se, algum dia, será possível criar uma hierarquia real de estratégias, cientificamente validada” (p. 17).

Levando-se em conta a possibilidade de conflitos na classificação de estratégias, selecionamos duas classificações de estratégias que serviram como bases para essa pesquisa. A primeira a ser descrita é de Oxford (op. cit.), que tem grande amplitude uma vez que abrange as estratégias de memória, cognitivas, metacognitivas, afetivas, sociais e de compensação. Um segundo conjunto de estratégias tomado como referência faz parte da classificação proposta por Cohen e Weaver (2006), e estão direcionadas especificamente para as habilidades orais.

O sistema de estratégias de Oxford é apresentado em seis grupos, divididos em estratégias diretas e indiretas. Seguindo a analogia que essa autora faz ao apresentar esse sistema, pode-se dizer que as estratégias diretas funcionam como um ator em um palco que trabalha com a língua em variadas tarefas e situações. Já as estratégias indiretas, funcionam como o diretor da peça, cuja função é de coordenar o processo de aprendizagem, regular as emoções e fazer os atores trabalharem cooperativamente. O Quadro 1, a seguir, mostra o Diagrama do Sistema de Estratégias de Oxford, com as duas classes, seis grupos e dezenove conjuntos que o integram:

Quadro 1- Diagrama do Sistema de Estratégias (Oxford, 1990, p. 18-21)

ESTRATÉGIAS DIRETAS

1. ESTRATÉGIAS DE MEMÓRIA

A. Criar conexões mentais: agrupar, associar/ elaborar, colocar novas palavras no contexto.

B. Aplicar imagens e sons: usar o imaginário, mapa semântico, usar palavras-chave, representar sons na memória.

C. Revisar bem revisão estruturada

D. Empregar ação: usar resposta ou sensação física

2. ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

A. Praticar: repetir, praticar com sons e sistemas de escrita, reconhecer e usar fórmulas e padrões, recombina, praticar naturalmente.

B. Receber e enviar mensagens: “pegar a idéia” rapidamente, usar recursos para receber e enviar mensagens.

C. Analisar e raciocinar: raciocinar dedutivamente, analisar expressões, analisar contrastivamente (entre as línguas), traduzir, transferir.

D. Criar estrutura para entrada e saída: anotar, resumir, destacar.

3. ESTRATÉGIAS DE COMPENSAÇÃO

A. Adivinhar inteligentemente: usar pistas lingüísticas, usar outras pistas.

B. Superar limitações para falar e escrever: mudar para a língua mãe, pedir ajuda, usar mímicas e gestos, evitar comunicação parcial ou total, selecionar o tópico, ajustar ou aproximar a mensagem, inventar palavras, usar sinônimos.

ESTRATÉGIAS INDIRETAS

1. ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

A. Centrar-se em seu aprendizado: ligar com um material conhecido, prestar atenção, atrasar a produção da fala para se focar no ouvir

B. Organizar e planejar seu aprendizado: descobrir sobre o aprendizado da língua, organizar, colocar objetivos, identificar o objetivo da tarefa, planejar-se para a tarefa, procurar oportunidades de prática.

C. Avaliar seu aprendizado: auto-monitorar, auto- avaliar.

2. ESTRATÉGIAS AFETIVAS

A. Abaixar sua ansiedade: usar relaxamento progressivo, música, risadas

B. Incentivar-se: fazer afirmações positivas, arriscar-se inteligentemente, recompensar-se

C. Sentir sua temperatura emocional: ouvir seu corpo, usar uma listagem, escrever um diário de aprendizagem, discutir seus sentimentos com alguém.

3. ESTRATÉGIAS SOCIAIS

A. Fazer perguntas: pedir explicações e correções

B. Cooperar com outros: cooperar com os colegas, cooperar com os alunos mais proficientes

C. Ter empatia com os outros: desenvolver uma compreensão cultural, tornar-se consciente dos sentimentos e pensamentos.

O grupo das estratégias diretas são as que requerem o processamento mental da língua e estão divididas em: estratégias de memória, cognitivas e a de compensação. As estratégias de memória têm a função de armazenar e buscar novas informações. Consistem em ordenar, fazer associações e revisar; ressaltando-se que o processo de arranjo da ordenação e associação deve ser significativo para a pessoa. As estratégias de memória são úteis para os aprendizes lidarem com as dificuldades de memorizar uma grande quantidade vocabulário para se alcançar a fluência. Por exemplo, a estratégia da revisão estruturada auxilia as informações a se locomoverem do “nível do fato” para o “nível da habilidade”, ou seja, o conhecimento torna-se mais procedimental e automático, facilitando a busca e torna-se menos propício à perda de informações em caso de desuso. As estratégias cognitivas são as mais usadas pelos aprendizes. Possuem a função de transformação ou manipulação da língua. Um exemplo é a estratégia de análise e raciocínio que os aprendizes, principalmente os adultos, fazem ao aprender uma nova língua. Eles criam modelos formais baseados em análise e comparação; criam e revisam essas regras quando se deparam com novas informações. Quando os alunos precisam compensar um repertório de gramática ou vocabulário inadequado ou limitado, eles fazem uso das estratégias de compensação. Essas estratégias são úteis no sentido de permitir que continuem a usar a língua e que se tornem mais fluentes.

As estratégias indiretas são o suporte e o gerenciamento do aprendizado, sem ter o envolvimento direto com a língua alvo. São constituídas pelas estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. As estratégias metacognitivas são ações que permitem que o aprendiz coordene/monitore seu próprio processo de aprendizado. A estratégia de centrar-se em seu aprendizado, por exemplo, é essencial diante da vasta gama de novidades que um aluno enfrenta numa situação de aprendizado, o que pode ocasionar a perda do foco de aprendizagem. O uso consciente dessas estratégias faz com que o aprendiz possa focar sua atenção e conectar novas informações com informações já conhecidas. Apesar de sua importância, a autora chama a atenção para o fato de que os aprendizes tendem a usar com mais frequência as estratégias cognitivas do que as metacognitivas, desconhecendo ou desconsiderando a importância da focalização, planejamento e avaliação de seu próprio aprendizado. As estratégias afetivas podem controlar as emoções, as atitudes e a motivação, essenciais para o sucesso do aprendizado. As estratégias que envolvem fatores como a auto-estima, a ansiedade, a aceitação para com situações confusas, ou ambigüidades, podem fazer com que os aprendizes superem suas inibições e assumam riscos pelo seu aprendizado, como, por exemplo, falar contando com a possibilidade de cometer erros. Finalmente, sendo o

aprendizado de uma língua uma forma de expressão, a autora argumenta que as estratégias sociais como a cooperação, empatia e o pedido de ajuda são essenciais para o processo de aprendizado.

Cohen e Weaver (2006) apresentam uma classificação de estratégias úteis para a fala da língua estrangeira, baseada em pesquisa realizada sobre os efeitos do ensino de estratégias no desenvolvimento de habilidades orais (COHEN, WEAVER e LI, 1996). Essa classificação é caracterizada pela sua especificidade para a habilidade da fala e está dividida em estratégias para antes, durante e depois da execução da tarefa oral, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Listagem das estratégias úteis para as habilidades orais de uma língua estrangeira(Cohen e Weaver, 2006, p. 122-124)

ANTES DE FALAR

1. **ABAIXAR A ANSIEDADE:** respirar fundo, encorajar-se com uma fala positiva, visualizar-se com sucesso, sentir-se preparado, usar técnicas de relaxamento, encontrar outras maneiras de abaixar a ansiedade.

2. **IDENTIFICAR O OBJETIVO DA TAREFA:** perguntar-se: ‘o que você vai aprender ou demonstrar nesse exercício? Você compreende as instruções?’

3. **ATIVAR SEU CONHECIMENTO ANTERIOR:** relacionar a tarefa com uma situação similar, fazer associações.

4. **PREVER O QUE IRÁ ACONTECER:** prever as dificuldades, pensar sobre o vocabulário e formas gramaticais necessárias, traduzir quaisquer palavras que você não conheça, pensar sobre outras formas de passar sua mensagem se você não conhecer o vocabulário

5. **PLANEJAR O QUE IRÁ DIZER:** organizar seus pensamentos, preparar um esquema, prever o que a outra pessoa irá dizer, ensaiar, encorajar-se a falar mesmo cometendo erros, coopere com seu parceiro

DURANTE A FALA

1. **SENTIR-SE SOB CONTROLE:** sentir sua temperatura emocional, pedir por clarificação, ajuda ou verificação, encorajar-se usando com uma fala positiva.

2. **CONCENTRAR-SE NA TAREFA:** usar material preparado, atrasar a fala para ter tempo para pensar em sua resposta, não desistir, não deixar que os erros lhe barrem.

3. **ENVOLVER-SE NA CONVERSA:** concentrar-se na conversa, ouvir seu parceiro, cooperar para negociar significados, antecipar o que a outra pessoa irá dizer, ter empatia com seu parceiro, assumir riscos razoáveis, pensar na língua alvo.

4. **MONITORAR SEU DISCURSO PRESTANDO ATENÇÃO AO VOCABULÁRIO, GRAMÁTICA E PRONÚNCIA:** usar o novo vocabulário, auto corrigir, imitar a maneira que os nativos falam.

5. **COMPENSAR QUALQUER DIFICULDADE:** usar sinônimos gestos, pedir ajuda; ajustar sua mensagem; mudar o tópico (quando possível) para um tópico que você conheça as palavras.

APÓS A FALA

1. **RECOMPENSAR-SE COM AUTOCONVERSA POSITIVA:** dar-se uma recompensa significativa por um bom desempenho.

2. **AVALIAR A ATIVIDADE DESEMPENHADA:** compartilhe seus pensamentos com os colegas e instrutores.

3. **IDENTIFICAR ÁREAS PROBLEMÁTICAS:** procurar pelas formas gramaticais e de vocabulário você teve dificuldades de se lembrar; pense em novas maneiras de relaxar e encoraje-se a falar.

4. **PLANEJAR O QUE IRÁ MELHORAR NA PRÓXIMA VEZ:** pensar sobre as novas estratégias que poderia usar; experimentar as estratégias usadas por seus colegas.

5. **PEDIR POR AJUDA OU CORREÇÃO:** trabalhar com usuários proficientes da língua alvo; falar com o instrutor ou colegas se você tiver perguntas.

6. **MANTER UM REGISTRO DE APRENDIZADO:** escrever as estratégias, reações à tarefa e resultados; tentar julgar o resultado positivo de seu desenvolvimento; refletir sobre o que funciona ou não para você.

A listagem de estratégias para a fala apresentadas por Cohen e Weaver (2006) diferencia-se da listagem de Oxford pelo seu tipo de classificação. Com relação às estratégias da classificação de Oxford (1990), essas são relevantes por envolver as diferentes estratégias: de memória, cognitivas, metacognitivas, sociais, afetivas e compensatórias. Já a classificação sugerida por Cohen e Weaver (2006) é interessante para a pesquisa pela divisão em estratégias para serem usadas antes, durante e após a fala.

Para as aulas, durante a intervenção, grande parte das estratégias para a instrução foi utilizada a partir da classificação dos autores Oxford (1990) e Cohen e Weaver (2006), pela abrangência das estratégias por eles identificadas/propostas para o desenvolvimento da fala. Como essa pesquisa é direcionada para as habilidades orais, serão consideradas as estratégias que possam ser desenvolvidas em situações para: praticar a fala, interagir na conversação e continuar uma conversação quando ocorre a falta de palavras ou expressões. Assim, o ensino e aprendizado de uma língua são tratados através de uma ótica holística do aprendiz, considerando não somente a partir de uma visão mecanicista, mas a partir de uma visão onde suas necessidades/ dificuldades podem ser trabalhadas dentro da visão de um aprendiz que pode reagir cognitivamente, afetivamente, socialmente e possuir mais autonomia em seu aprendizado.

2.6. Pesquisas sobre Estratégias de Aprendizagem.

Boruchovitch et al. (2006) consideram que, embora as pesquisas em nível nacional sobre as estratégias de aprendizagem tenham tido algum avanço, ainda são poucas as investigações em todas as etapas de escolarização. Por outro lado, Costa (2000) destaca a existência de uma vasta gama de estudos na literatura estrangeira sobre as estratégias de aprendizagem. Segundo essa autora, os estudos focalizam diferentes temas, tais como: a associação das estratégias de aprendizagem com as variáveis pedagógicas, demográficas e culturais que afetam o seu uso; a avaliação dos efeitos de programas de treinamento em estratégias de aprendizagem no desempenho escolar e a melhoria da formação de professores.

Com o objetivo de pesquisar a possibilidade de melhoria no desempenho em atividades que exijam raciocínio espacial mediante a instrução em estratégias cognitivas, Jalles (1997) realizou um estudo com 30 crianças de pré-escola com idades entre 5 a 6 anos, distribuídas em dois grupos, o experimental e o de controle. O grupo experimental recebeu instruções específicas de estratégias cognitivas durante suas atividades por dois meses. Os resultados dos pré e pós testes mostraram diferenças significativas positivas em favor do

grupo experimental. Um outro resultado expressivo do estudo foi que alunos do sexo masculino apresentaram melhores desempenhos nas tarefas, o que suscita considerações de gênero para capacidades em tarefas espaciais.

Costa (2000) realizou um estudo com 155 alunos sobre os tipos de estratégias de aprendizagem que alunos da 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental utilizam em sala de aula em situações de estudo e na realização de tarefas escolares e a relação com gênero, idade, série escolar e repetência. Os resultados indicaram que alunos brasileiros do ensino fundamental usam pouco ou desconhecem o uso apropriado das estratégias de aprendizagem. Mesmo assim, quando as utilizam, tendem a usar estratégias mais complexas, com o avançar da idade e da escolaridade. Nesse estudo, também foi investigado as possíveis relações entre o uso de estratégias e o nível de ansiedade. Os resultados indicaram também que alunos que desconhecem estratégias de aprendizagem de administração do tempo de estudo e os que usam as estratégias mais complexas como organização e auto-motivação, apresentavam traços de ansiedade mais elevados.

Tavares et al. (2003) realizaram uma investigação visando à identificação das estratégias de aprendizagem, atitudes e procedimentos de estudo e das possíveis relações entre o uso dessas estratégias com as variáveis pessoais dos alunos. O estudo envolveu 370 alunos da Universidade de Açores dos cursos de Professores do Ensino Básico, Ensino da Matemática, Gestão de Empresas e Engenharia do Ambiente. Os resultados mostraram que as estratégias mais usadas são as de planificação e seqüência organizada do estudo. Quanto à existência de uma relação entre os resultados obtidos e as variáveis pessoais dos alunos, o estudo indicou que as alunas apresentam maiores índices de uso das estratégias de planificação e organização, quando comparadas ao universo masculino. Com relação ao curso que apresentou resultados mais favoráveis quanto ao uso das estratégias foi o de Professores do Ensino Básico.

Cruvinel e Boruchovitch (2004) realizaram um estudo sobre a relação entre os sintomas de depressão, rendimento escolar e uso de estratégias de aprendizagem do ensino fundamental. Os resultados do estudo indicaram que quanto maior o número de sintomas de depressão, menor é o relato de estratégias de aprendizagem pelos alunos, sugerindo a existência de uma influência significativa dos fatores afetivos e emocionais no uso apropriado de estratégias de aprendizagem.

Fazendo uma intervenção baseada em estratégias de produção de textos, Rios (2005) investigou a utilização de estratégias de aprendizagem mais eficientes para a escrita de narrativas, melhoria na qualidade de textos e a avaliação das possíveis modificações nas

orientações motivacionais e na auto-eficácia, relacionando esses fatores o uso eficiente das estratégias de aprendizagem. Os sujeitos dessa investigação foram 35 alunos da 6ª série de uma escola pública em Goiás, com idades entre 11-16 anos. O grupo experimental conseguiu obter uma significativa ampliação do repertório de estratégias para a produção de textos e produção de narrativas de melhor qualidade. As hipóteses sobre as modificações nas orientações motivacionais, prevendo-se um aumento na motivação intrínseca e extrínseca e sobre o fortalecimento da auto-eficácia no grupo experimental não foram confirmadas.

Tendo em vista a carência de investigações sobre as estratégias de aprendizagem em nível nacional e acerca de instrumentos nacionais que possibilitem um conhecimento do repertório de estratégias e sua importância no processo de escolarização, Boruchovitch et al. (op.cit.) realizaram um estudo com 305 alunos que objetivou descrever as etapas de construção de uma escala para avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem de alunos de ensino fundamental e apresentar a análise preliminar de suas propriedades psicométricas. Os autores concluíram que a escala obtida a partir desse estudo pode se constituir como um instrumento útil para avaliação, diagnóstico e intervenção em Psicologia Escolar e Educacional.

Esse breve olhar sobre algumas pesquisas voltadas para as estratégias de aprendizagem indica que os estudos têm privilegiado os levantamentos dos tipos de estratégias utilizados pelos aprendizes e ações de intervenções, visando à aquisição e/ou ampliação do repertório de estratégias. Os resultados sugerem que ganhos de diferentes naturezas podem estar associados ao uso de estratégias de aprendizagem, contribuindo para a melhoria no desempenho das atividades escolares.

2.7. Pesquisas sobre estratégias de aprendizagem em língua estrangeira.

Cohen, Weaver e Li (1996) realizaram uma investigação sobre o impacto da instrução baseada em estratégias de aprendizagem da fala de uma língua estrangeira, o francês e o norueguês. A pesquisa envolveu 55 alunos em turmas de nível intermediário de língua estrangeira na Universidade de Minnesota, sendo o grupo experimental composto por 32 alunos que receberam a instrução baseada em estratégias da fala as quais foram incorporadas ao programa regular do curso de 10 semanas. A lista de estratégias consideradas na pesquisa para o desenvolvimento da habilidade da fala envolveu estratégias de preparação, auto-monitoramento e auto-avaliação. Essa pesquisa objetivou responder três questões: 1) como a instrução baseada em estratégias da fala afeta a execução da fala; 2) qual a relação entre a

frequência do uso das estratégias e a execução de tarefas. Para a primeira questão, sobre os efeitos da instrução baseada em estratégias de aprendizagem da fala, o resultado foi positivo para o grupo experimental no que se refere ao critério do uso de vocabulário durante a execução da fala. A segunda questão, sobre a relação entre a frequência de uso de estratégias e a execução de tarefas da fala, a investigação comprovou a ligação entre aumento do uso de estratégias de preparação e de monitoramento e o melhoramento na execução das tarefas do grupo experimental, com um aumento nas escalas que mediam os critérios de avaliação: vocabulário, gramática, auto-confiança e elementos que identificam e ordenam elementos em uma estória.

Dirigida por esses indicadores, Chen (2005) conduziu um estudo objetivando a identificação de obstáculos comuns no aprendizado de estratégias de aprendizagem para a compreensão auditiva. Participaram dessa investigação 64 alunos de inglês como língua estrangeira em Taiwan, com idades entre 19-21 anos, dos quais 56 foram avaliados e classificados na categoria intermediário-baixo, quanto à compreensão auditiva, no programa em que participavam. O período de instrução em estratégias para a compreensão auditiva foi de 8 semanas, totalizando 82 horas. Durante cada sessão, uma ou duas estratégias foram introduzidas, demonstradas e praticadas. Após cada sessão, esses alunos eram entrevistados individualmente mediante entrevistas não estruturadas e também foram solicitados a escrever diários toda semana durante o período de instrução. Esses dois instrumentos serviram como principais fontes de coleta de dados.

A análise dos dados assim obtidos resultou na identificação de 7 categorias principais de obstáculos para a aprendizagem de estratégias: barreiras afetivas, obstáculos envolvendo hábitos anteriores, dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processamento de informação do aprendiz, barreiras relacionadas à falta de proficiência na língua inglesa, crenças sobre a habilidade de escutar, problemas relacionados com a natureza e procedimentos no uso de estratégias e o material utilizado para a prática auditiva.

Araújo-Silva (2006) em seu estudo com alunos de um curso de Letras teve como foco a identificação das estratégias de aprendizagem usadas para o desenvolvimento da competência comunicativa na língua inglesa e também a relação entre a atuação do professor, a interação com os colegas e o sucesso na implementação das estratégias de aprendizagem. Foram observadas duas turmas: a primeira turma por um semestre e a outra por dois meses. Escolheu-se o inventário de Oxford (1990) para a observação das estratégias usadas pelos grupos. Esse inventário classifica as estratégias em: estratégias de memória, cognitivas, metacognitivas, de compensação, afetivas e sociais. Em sua conclusão, o autor identificou as

estratégias mais produtivas para a competência comunicativa, sendo que as mais usadas por esses dois grupos foram as estratégias de cognição e interação. Sua conclusão também aponta para a relação entre o uso das estratégias de aprendizagem e o contexto de aprendizagem como um diferencial entre alunos bem-sucedidos e mal-sucedidos. Os alunos do primeiro grupo apresentaram mais consciência sobre sua aprendizagem, com respostas às questões contextuais e uso das estratégias de aprendizagem. Já, o segundo grupo demonstrou dificuldades de administração de questões lingüísticas e de conteúdo, implementando as estratégias de aprendizagem desordenadamente, sem levar em conta a produtividade e a adequação ao momento da aprendizagem. Esse autor enfatiza o papel do professor para a instrução em estratégias de aprendizagem, objetivando o desenvolvimento da metaconsciência com o objetivo de tornar os alunos mais responsáveis pelo seu aprendizado.

Silva (2007) investigou a utilização de estratégias cognitivas no processo de leitura em língua inglesa com alunos do 3º ano do ensino médio e outra com uma turma de inglês instrumental em duas escolas particulares. A pesquisa objetivou a verificação da possibilidade de uma maior compreensão de dados e informações de textos através de estratégias cognitivas e a verificação do nível de consciência que os alunos tinham sobre os processos de leitura em língua inglesa. Os resultados apontaram uma maior conscientização dos alunos como leitores ativos no processo de leitura, apesar do baixo desempenho nas avaliações indicando que as estratégias de leitura não foram suficientes para desencadear uma mudança mais significativa nos procedimentos de leitura.

Essa breve revisão de algumas investigações sobre as estratégias de aprendizagem e suas possíveis relações com o de ensino da língua estrangeira, colocaram em evidência alguns aspectos que interessam aos professores e pesquisadores da área, inclusive para o desenvolvimento da presente investigação. Em linhas gerais, os estudos indicam que o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos se constitui em um diferencial dos alunos bem sucedidos em seu processo de aprendizado e que os professores podem melhorar a qualidade do ensino pela implementação do uso de estratégias de aprendizagens pelos seus alunos. Já as investigações sobre as barreiras que alunos podem vir a enfrentar para se apropriarem e passarem a utilizar de estratégias de aprendizagem mostraram alguns fatores responsáveis pelo insucesso no uso de estratégias.

As pesquisas citadas indicam que as estratégias de aprendizagem são passíveis de uso em diferentes áreas de ensino, não apenas no ensino da língua inglesa e que também não estão restritas a uma determinada abordagem ou método de ensino. Como as estratégias de aprendizagem são consideradas uma habilidade cognitiva complexa, essas envolvem

processos mentais e podem fazer parte do processo de aprendizagem, diferenciando-se de pessoa a pessoa pelo grau de frequência e de sucesso de seu uso. Assim, o conjunto desses estudos evidencia que o uso das estratégias de aprendizagem, visando ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, permite diferentes abordagens pela sua larga abrangência no que se refere aos aspectos cognitivos, metacognitivos, sociais e afetivos.

CAPÍTULO III - O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. (Paulo Freire)

As palavras emprestadas de Freire (2003) ilustram a trajetória desta pesquisa que teve início no decorrer da experiência de ser professora de língua inglesa e no buscar a melhoria no aprendizado dos alunos. A indagação sobre a existência de melhores caminhos, a busca por novas práticas que ampliassem as possibilidades daquelas já empregadas orientaram a presente investigação desde a definição do problema até a condução da intervenção, processo esse que se constituiu em um constante educar, tanto para os alunos como para a professora-pesquisadora. Nesse sentido, a pesquisa está sendo aqui entendida na perspectiva já apontada por Lüdke e André (1986), como parte das atividades normais do educador e instrumento de enriquecimento do seu trabalho e de desenvolvimento profissional.

Caracterizando a pesquisa como uma atividade humana, Lüdke e André (ibid.) enfatizam que devemos considerar a existência de uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador e que influenciam as suas decisões e ações no processo da investigação. Dessa forma, o pesquisador, fazendo parte de uma determinada época e sociedade, sua visão e compreensão do mundo serão os fatores que influenciam a forma de se nortear uma pesquisa.

Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1999) assinalam que a pesquisa nas ciências sociais é caracterizada por uma variedade de abordagens com diferentes pressupostos e metodologias. Existem autores que defendem que a característica essencial encontrada nas ciências naturais - explicar os fenômenos e não apenas descrevê-los - também é encontrada nas ciências sociais e, portanto, as ciências sociais podem ser “tanto interpretativas como explicativas (...); no primeiro caso, seus objetivos e procedimentos são distintos dos encontrados nas ciências naturais, enquanto, no segundo, elas utilizam o modelo básico daquelas ciências, acrescentando que tal constatação não implica superioridade de umas sobre as outras.” (BOUDON, 1991 apud ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, op.cit p. 127).

Lüdke e André (1986) destacam ainda que, nas pesquisas educacionais, durante muito tempo predominou o modelo de investigação das ciências naturais, com base na crença de que isolar o fenômeno, identificar as suas variáveis básicas para, então, quantificá-las e analisá-las, poderia levar à sua compreensão e ao seu conhecimento total. Entretanto, com o desenvolvimento teórico no campo da educação e evolução das pesquisas, percebeu-se no campo dos fenômenos educacionais, as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis que interferem e apontar quais as responsáveis por um dado efeito. A crença na imutabilidade dos fatos, originária das ciências naturais, precisou ser superada e o entendimento de que nos fenômenos da educação há uma fluidez, uma dinamicidade, decorrente do contexto social e histórico onde se insere e do qual sofre uma série de determinações. O grande desafio da pesquisa educacional é exatamente o de desenvolver procedimentos de investigação que dêem conta desse caráter dinâmico dos fenômenos.

Para melhor caracterização da pesquisa qualitativa, Bogdan e Bicklen (1982, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11) apontam algumas de suas características: a) o principal instrumento é o ambiente natural para a obtenção direta de dados e o pesquisador; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) existe uma maior preocupação com o processo do que com o produto; d) o foco de atenção do pesquisador é sobre o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida; e) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

No entanto, existe um consenso entre boa parte dos pesquisadores da área da educação, e mais notadamente no que se refere à investigação no campo do ensino e aprendizagem, sobre a contribuição que os delineamentos de feitiço experimental podem

trazer ao estudo de alguns fenômenos (LUDKE E ANDRÉ, 1986; MOREIRA,1990; GIL, 1991 GATTI, 2002). Embora de uso bem restrito, são abordagens válidas e valiosas quando já se tem do fenômeno um certo grau de conhecimento e se deseja colocar em destaque as relações entre certas variáveis envolvidas, como é, por exemplo, a situação em que se pretenda investigar os efeitos de um determinado método e/ou procedimento de ensino no aprendizado dos alunos.

Tomando essas concepções como base, a presente investigação se inscreve dentro de uma perspectiva quanti-qualitativa, com delineamento que se aproxima do experimental⁴, porém fecundado com observações, registros e análises de cunho naturalista e qualitativo. Trata-se, enfim, de uma pesquisa-intervenção mediante a qual serão investigados os possíveis efeitos de se associar “estratégias de aprendizagem”, especificamente voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais no contexto de um programa de ensino de língua inglesa

3.1 - Procedimentos da pesquisa no processo de coleta e organização dos dados

A questão norteadora da pesquisa foi formulada nos seguintes termos: A integração de estratégias de aprendizagem ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa favorece um melhor desenvolvimento dos alunos no que se refere às habilidades orais?

A pesquisa teve, portanto, como objetivo geral investigar os possíveis efeitos da inclusão de atividades estimuladoras do uso de estratégias de aprendizagem no desempenho dos alunos na aprendizagem da língua inglesa no que se refere às habilidades orais.

3.1.1 - Objetivos

1. Realizar um diagnóstico do desempenho e das dificuldades de um grupo de alunos de nível intermediário-avançado no aprendizado da língua inglesa, com vistas a organizar as atividades de ensino de forma a integrar nelas o uso de estratégias de aprendizagem favorecedoras do desenvolvimento das habilidades orais, conforme as necessidades e dificuldades detectadas.

⁴ Campbell e Stanley (1979, apud Moreira, 1990) apresentam uma classificação dos delineamentos de pesquisa com enfoque experimental, com base no nível de controle das variáveis. O delineamento adotado no presente estudo se enquadra no que é classificado como “pré-experimental” pelos autores.

2. Descrever os efeitos da integração de estratégias de aprendizagem às atividades de ensino e aprendizagem da língua inglesa, e analisar os resultados, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades orais pelos alunos participantes do estudo.

3.1.2 - Os alunos participantes da investigação

No início da pesquisa, o grupo era composto por 10 alunos, com idades entre 14 e 16 anos, cursando o Nível Intermediário-Avançado⁵ em um instituto particular de ensino de idiomas em Campo Grande, M.S. Desse grupo, nove alunos estavam cursando o ensino médio em escolas particulares e apenas um ainda se encontrava na 9ª série do ensino fundamental.⁶

Todos já eram alunos da escola nos anos anteriores e quando a proposta de se realizar um trabalho diferenciado, com ênfase em estratégias de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais foi colocada para o grupo⁷, todos se mostraram receptivos e interessados em participar dessa investigação.

Em geral eram expansivos, animados e na maior parte do tempo foram muito colaborativos com relação às atividades propostas e demonstraram um bom comprometimento com o estudo da língua. Entretanto, alguns alunos demonstraram uma certa resistência ao aprendizado, manifestando-se através de atitudes como: insistência em conversar em português sobre assuntos paralelos às aulas, falta de persistência em atividades que exigem mais do aluno e conseqüente não finalização de atividades.

Um breve questionário (Anexo 1) foi aplicado logo no início das atividades e as informações permitem identificar algumas características do grupo de alunos no que diz respeito às suas expectativas, experiências e percepções em relação ao aprendizado da língua inglesa:

- Todos decidiram estudar inglês porque acreditam que poderão necessitar para a carreira profissional e alguns também porque os pais acham necessário;
- Todos afirmaram que gostam de estudar inglês. Alguns disseram que, apesar de gostarem, acham que é difícil e cansativo;

⁵ Isso significa que estão frequentando o curso de inglês há mais ou menos 3 anos e meio, com uma carga horária total de aproximadamente 210 horas.

⁶ No decorrer da investigação, dois alunos precisaram mudar de turma e por isso os dados referentes ao desempenho dos mesmos foram desconsiderados nos resultados da pesquisa.

⁷ O fato da proposta de pesquisa ter partido da pesquisadora, bem como as decisões sobre as formas do seu encaminhamento caracteriza uma “pesquisa-intervenção” com delineamento pré-experimental pelo fato de não se ter um “grupo controle”, o que possibilitaria a distribuição aleatória dos participantes, para efeito de comparação dos resultados. Distingue-se da Pesquisa-ação uma vez que o problema que deu origem ao estudo não se constituía inicialmente uma necessidade e/ou preocupação do grupo, explicitada por ação mediadora da pesquisadora. O grupo simplesmente tomou conhecimento e aderiu à proposta da pesquisa.

- Todos têm contactos freqüentes com a língua inglesa fora da sala de aula através de filmes, música, internet e amigos.
- Todos responderam que consideram importante ou muito importante tornar-se um aluno proficiente em inglês.

3.1.3 - Etapas para a integração das estratégias de aprendizagem ao plano de ensino das aulas

Passo 1 – Construção e testagem da bateria de tarefas⁸ a serem utilizadas na avaliação inicial

Com base na literatura (OXFORD, 1990; COHEN E WEAVER, 2006) foi elaborada uma versão preliminar de um instrumento de avaliação das habilidades orais, que pudesse contribuir para fazer um diagnóstico das dificuldades dos alunos que comporiam o grupo a ser objeto da intervenção/investigação. Numa primeira etapa, esse instrumento, composto de cinco tarefas orais, envolvendo habilidades de memorizar, ouvir, ler e falar (Anexo 2), foi aplicado a quatro alunos da escola, considerados bons aprendizes de língua inglesa e não pertencentes ao grupo constituído para a investigação, dois deles do nível avançado e outros dois do nível intermediário⁹. Bons aprendizes geralmente apresentam um melhor uso estratégico da língua, possibilitando estabelecer um padrão do que se poderia considerar um bom desempenho em tarefas envolvendo habilidades orais.

As tarefas orais foram criadas com o intuito de se verificar os possíveis usos de estratégias de aprendizagem: a capacidade de memorização e as possíveis associações, a atenção na habilidade de ouvir, a capacidade de elaboração de conceitos familiares e novos, a capacidade de acessar informações consolidadas como vocabulário, a capacidade de combinar elaborar novas estruturas com as estruturas já consolidadas, a atenção, a análise e síntese, a memória visual e as estratégias afetivas e compensatórias.

⁸ Willis, J. (1998) utiliza o termo 'tarefa' para designar uma atividade orientada por um objetivo e com um propósito claro que envolve a comunicação para se atingir um resultado. Trata-se de um termo de uso consagrado e corrente na literatura inglesa e americana da área e, nesse contexto, não tem a conotação que ganhou entre nós (Brasil) onde é identificado com a concepção tecnicista de educação.

⁹ Resultados desse estudo preliminar visando a construção e testagem dos instrumentos da pesquisa foram apresentados sob a forma de Comunicação Oral no IX Encontro de Pesquisas em Educação da região Centro Oeste/ Brasília, 2008

Esse breve estudo preliminar possibilitou identificar insuficiências no instrumento que foi, então, revisado e ampliado para ser utilizado na avaliação inicial dos alunos participantes da investigação (Anexo 3)

Passo 2 – Aplicação da Bateria de Tarefas Orais (Pré-Teste)

Os alunos foram distribuídos em pares, conforme a disponibilidade de tempo de cada um deles, para as cinco sessões da bateria de tarefas, cada uma com duração de 30 a 40 minutos para cada par. Os dias e horários para as atividades do pré-teste foram previamente combinados, totalizando um tempo aproximado de 3 horas para as cinco sessões.

Essa distribuição dos alunos em pares aconteceu devido à necessidade de se desenvolver uma das tarefas do teste com dois alunos pela sua natureza, pois tratava-se de um diálogo desenvolvido em uma situação que envolvia um vendedor e um cliente. As demais atividades foram desenvolvidas individualmente, portanto, essa distribuição consistiu em um fator de necessidade e de colaboração entre os alunos.

Antes da realização das tarefas foi-lhes fornecido material de rascunho para as eventuais anotações e também ficou estabelecido que teriam o tempo que precisassem para dar conta das atividades e organizar as idéias antes de começar a falar. Assim que se sentissem prontos, era acionada a gravação visando à obtenção de um registro para a comparação/avaliação do desempenho no pré-teste. Todas as duplas demonstraram muita seriedade no planejamento e execução das tarefas: análise e anotações concentrados, troca de informações entre os pares e conversa sobre a evolução da dramatização. Avisados inicialmente de que todas as respostas seriam gravadas, reagiram com naturalidade e isso não se constituiu em um fator de inibição no desempenho das tarefas.

As instruções e as posteriores discussões com cada par foram feitas em português para que os alunos não se sentissem limitados quanto à expressão de suas dificuldades e compreensão da tarefa. Mesmo sendo alunos de nível intermediário e avançado e que, em princípio, não deveriam ter dificuldades para acompanhar as instruções em língua inglesa, ponderamos que isso poderia ocorrer e até interferir nos resultados da investigação. Ademais, essa questão da compreensão das instruções em língua inglesa não era relevante para a investigação. Ao final das tarefas, foram questionados sobre a dificuldade das mesmas e em geral responderam que “não estava tão difícil” ou “não estava muito difícil”. Apenas um dos pares não conseguiu completar a última tarefa e declarou que estava “muito difícil”.

Passo 3 – Levantamento de dificuldades dos alunos na realização de tarefas orais fala (pré-teste)

Antes de se realizar o levantamento das dificuldades dos alunos apresentadas no pré-teste, foi necessário estabelecer um critério para a avaliação das tarefas orais desenvolvidas. O uso de critérios advém da necessidade de se uniformizar a representação dos requisitos para a realização de tarefas orais bem-sucedida. Com base nos critérios adotados na pesquisa de Cohen, A.D.; Weaver, S.J. e Li, T-Y (1996) sobre os resultados da instrução baseada em estratégias, nas habilidades orais de uma língua estrangeira, foram adotados os seguintes critérios:

- Demonstração da **auto-confiança** na realização da tarefa: fluência e não interrupção do fluxo do discurso; as pausas existentes são antes demonstrações de tentativas de se encontrar material apropriado do que demonstrações de perdas de palavras.
- Aceitação da **gramática**: concordância do sujeito e verbo; correto uso de tempos verbais; ordem de adjetivos, substantivos e advérbios numa sentença; uso de artigos.
- Controle sobre o **vocabulário**: variedade na escolha das palavras e uso de palavras em contextos apropriados.

Após a aplicação do pré-teste (Bateria de tarefas de habilidades da fala), foram ouvidas e transcritas as gravações da realização das tarefas pelas duplas e, a seguir, foi feita uma análise quantitativa e qualitativa dos registros visando identificar as dificuldades desses alunos no que se refere às habilidades focalizadas para, então, elaborar atividades que pudessem ser integradas ao desenvolvimento das aulas do curso, de forma a promover o domínio de estratégias que favorecessem o desenvolvimento daquelas habilidades.

Em linhas gerais, os resultados do pré-teste evidenciaram as dificuldades que estão sumariamente descritas a seguir:

1. Demonstração da **auto-confiança** na realização da tarefa:

A falta de fluência é uma das dificuldades marcantes na comunicação oral dos alunos: eles apresentam pausas e hesitações na fala na tentativa de encontrar a palavra apropriada para a situação.

2. Aceitação da **gramática**

Apesar de não ter havido uma grande frequência e conseqüentemente, ter se constituído como uma grande necessidade quanto à **exatidão gramatical**, constatou-se que os alunos estão falando com desatenção para com os aspectos gramaticais que já haviam sido ensinados. Assim, foram cometidos erros relacionados com:

- (a) forma verbal inadequada (I puted);
- (b) concordância inadequada (She don´t have);
- (c) uso inadequado dos adjetivos (not so taller, not so smaller);
- (d) forma verbal inadequada (the police officer stalking);
- (e) exclusão de palavras essenciais para a conexão das frases (for I have a better grade;
- (f) uso de adjetivo comparativo como verbo (and the shoe will smaller)

3. Controle sobre o **vocabulário**

Quanto ao **uso de vocabulário**, embora não tenha se constituído também em dificuldade de grande relevância pelo seu baixo número de ocorrência, foram constatadas dificuldades de duas ordens, que são melhores visualizados com alguns exemplos. Por um lado, o uso de vocábulos inadequados: ‘my hair is cut’, para ‘meu cabelo é cortado’; ‘to pass some exercises’, para ‘passar exercícios’; ‘to make some extra exercises’, para ‘fazer alguns exercícios’; ‘to take a flu’, ‘para pegar uma gripe’. Além disso, alguns alunos apresentavam vocabulário bem limitados, não variando ou variando muito pouco as palavras usadas na tarefa solicitada.

O conjunto desses registros obtidos no pré-teste, bem como os seus equivalentes resultantes da aplicação do pós-teste compõem o *corpus* do estudo, conforme está descrito mais à frente, no subtítulo 3.6.

3.2 - Procedimentos de ensino voltados para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem

3.2.1 - Organizando as estratégias a partir de taxonomias já consagradas

Com o levantamento das dificuldades dos alunos para as tarefas orais, iniciou-se a seleção das estratégias de aprendizagem a partir das diversas já catalogadas e tendo em vista o propósito do estudo. No capítulo anterior, foram descritas os tipos de estratégias conforme a Taxonomia de Oxford, (1990) e a de Cohen e Weaver (2006). A taxonomia de Oxford nos oferece uma considerável gama de estratégias de aprendizagem divididas em (a) estratégias diretas: de memória, cognitivas e de compensação, (b) estratégias indiretas: meta cognitivas, afetivas e sociais. A outra taxonomia na qual essa pesquisa foi baseada foi a de Cohen e Weaver, a qual nos oferece estratégias da fala para a língua estrangeira. Essas estratégias são divididas em (a) estratégias para “antes” da fala, (b) estratégias para “enquanto” se fala e (c) estratégias para “depois” da fala.

Sendo o interesse nessa pesquisa os efeitos da instrução das estratégias com a integração das tarefas orais, todas as estratégias selecionadas objetivaram o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Analisou-se, então, cada um desses grupos e sub-grupos de estratégias catalogadas na literatura, visando a fazer a combinação das necessidades dos alunos para o melhor desempenho nas tarefas orais, com a seleção das estratégias de aprendizagem direcionadas para a superação daquelas dificuldades detectadas no pré-teste.

Os quadros 3 e 4, a seguir, apresentam as estratégias para o desenvolvimento das habilidades orais que serviram como base para a elaboração de atividades a serem integradas ao programa de ensino do curso em andamento. Os referidos quadros foram construídos com base nas Taxonomia de Oxford (1990) e Cohen e Weaver (2006) embora tenham sido selecionadas apenas as habilidades e estratégias mais diretamente voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais, em consonância com os objetivos da investigação.

Quadro 3 – Habilidades e estratégias diretas e indiretas que serviram de base para a elaboração das atividades a serem integradas ao programa de ensino do curso.

HABILIDADE	ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS
Memorização e uso de novo vocabulário	Memória: criar conexões mentais	Colocar novas palavras em um contexto (Place new words into a context): uma forma de associar e elaborar em que a nova informação é ligada ao contexto.
Pronúncia	Cognitiva: Praticar; repetir	Repetir (repeating) – ouvir algo várias vezes; ensaiar; imitar um nativo.
Fluência	Cognitiva: Praticar; recombina	Recombinar (recombining) elementos conhecidos em novas maneiras de produzir uma seqüência mais longa, como que ligar uma frase com outra em uma sentença inteira.
Fluência	Cognitiva: Praticar ; praticar naturalmente	Praticar naturalmente (practicing naturalistically): praticar a língua de forma natural, em situação realista através de uma conversação, dramatização, jogos, simulações e exercícios de comunicação estruturados.
Habilidades da fala em geral	Meta cognitiva: Centrar seu aprendizado; revisar e ligar com um material já conhecido	Revisar e ligar com um material já conhecido (overviewing and linking with already known material) em uma atividade futura e associando-o com o que já é conhecido. Essa estratégia pode ser conseguida de diferentes maneiras, mas é sempre útil seguir os seguintes três passos: aprender porque a atividade está sendo feita, construir o vocabulário necessário e fazer associações.
Habilidades da fala em geral	Meta cognitiva: Centrar seu aprendizado; prestar atenção	Prestar atenção (pay attention): decidir prestar atenção antecipadamente a uma tarefa e ignorar distrações e/ ou prestar atenção aos aspectos específicos da linguagem ou a detalhes situacionais
Habilidades da fala em geral	Meta cognitiva: Organizar e planejar seu aprendizado; planejar-se para uma tarefa.	Planejar-se para uma tarefa (planning for a language task): planejar os elementos da linguagem e funções necessárias para uma tarefa ou situação antecipada. Inclui quatro passos: descrever a tarefa ou situação, determinar seus requisitos, checar seus próprios recursos linguísticos e determinar os elementos ou funções adicionais da linguagem necessários para a tarefa ou situação.

* Baseado no Diagrama do Sistema de Estratégias de Memórias Cognitivas e Meta cognitivas de Oxford (1990)

Quadro 4 –Habilidades e estratégias conforme as etapas temporais do discurso que serviram de base para a elaboração das atividades a serem integradas ao programa de ensino do curso. (*)

HABILIDADE	ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS
Exatidão gramatical, uso adequado do novo vocabulário e fluência.	Antes da tarefa: Identificar o objetivo e propósito da tarefa	Identificar o objetivo e propósito da tarefa: - O que você irá aprender ou demonstrar nesse exercício? Se você estiver inseguro sobre o objetivo e propósito da tarefa e de como fazê-la.
Exatidão gramatical, uso adequado do novo vocabulário e fluência.	Antes da tarefa: Planejar o que você irá dizer e organizar suas idéias.	Planejar o que você irá dizer e organizar suas idéias: - Qual é o vocabulário e formas gramaticais você usará? - Organize seus pensamentos; prepare um “esquema” (use anotações, escolha as palavras chaves, desenhe figuras). - Preveja o que a outra pessoa irá dizer. - Ensaie (pratique silenciosamente, dramatize em frente a um espelho, grave-se e escute) - Encoraje-se a falar, apesar de cometer erros. - Coopere com seu parceiro.
Exatidão gramatical, uso adequado do novo vocabulário e fluência.	Durante a tarefa: Envolver-se na conversação	Envolver-se na conversação - Dirija seus pensamentos e concentre-se na conversação. - Ouça seu parceiro de conversação. Você estará preparado para usar a gramática ou o vocabulário que eles usam, em sua própria resposta. - Coopere para negociar significados ou para completar a tarefa. - Antecipe o que a pessoa irá dizer baseado no que ela disse até o momento. - Tenha empatia com seu parceiro Tente dar apoio e ajuda. - Arrisque-se com precaução. Não “chute”, mas use seu bom julgamento, ir em frente e falar quando for apropriado que ficar em silêncio por medo de cometer erros. - Pense na língua alvo.
Exatidão gramatical, uso adequado do novo vocabulário e fluência.	Durante a Fala: Monitorar seu discurso prestando atenção no vocabulário, gramática e pronúncia	Monitorar o próprio discurso prestando atenção no vocabulário, gramática e pronúncia. - Use vocabulário novo. Tente não apenas nas palavras e expressões familiares. - Corrija-se. Se você se ouvir fazendo um erro, retorne e corrija-o. - Imita a maneira de falar dos nativos.
Exatidão gramatical, uso adequado do novo vocabulário e fluência.	Após a tarefa: Identificar as áreas problemáticas	Identificar as áreas problemáticas - Procure os vocabulários e as formas gramaticais que você teve dificuldades de se lembrar. - Pense em novas maneiras de relaxar e encorajar-se a falar.

(*) Baseado nas estratégias para a fala de Cohen e Weaver (2006)

3.2.2 - Seleção das estratégias a serem usadas nas aulas de intervenção

Levando-se em conta as dificuldades dos alunos com relação às habilidades orais detectadas a partir da aplicação do pré-teste e com base nas taxonomias adaptadas e

sumarizadas nos quadros 3 e 4, foi definida a relação das estratégias a serem implementadas no decorrer da intervenção, conforme estão descritas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Estratégias selecionadas para serem implementadas nas aulas de intervenção

A- O que fazer para praticar a fala

Cognitiva

1. Lembrar-se da seqüência para a execução da fala.
2. Usar fórmulas-padrão e recombinação para produzir uma seqüência mais longa.
3. Usar o vocabulário novo. Tentar não confiar apenas nas palavras e expressões familiares.

Meta cognitiva

4. Identificar o objetivo e o propósito da tarefa.
5. Perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como era a pronúncia das palavras.
6. Planejar o que irá dizer.
7. Organizar os pensamentos para a execução da tarefa.
8. Monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia.
9. Revisar e ligar com um material já conhecido.
10. Identificar minhas áreas problemáticas - perguntar-s e saber o que se deve melhorar na próxima vez?

B- O que fazer para conversar com outras pessoas

Cognitiva

1. Tentar falar naturalmente.
2. Fazer as anotações da pronúncia, ritmo e entonação do diálogo.
3. Lembrar-se do diálogo pela dramatização da situação.
4. Dramatizar a situação. Incorporar o personagem com a mesma fala e gestos.
5. Fazer a repetição com atenção e tentar imitar a pronúncia, entonação e ritmo.

Metacognitiva

6. Prestar atenção na minha fala.
7. Prestar atenção para o significado da conversa.
8. Envolver-se na conversação concentrando-se na conversação.
9. Fazer auto-correção. Quando perceber um erro, voltar e corrigir.

C- O que fazer quando não se sabe uma palavra ou frase que quero usar

1. Procurar ajuda para as palavras que não sei.
2. Tentar explicar alguma palavra de uma maneira diferente, com palavras diferentes.

D- O que fazer para memorizar novas palavras

1. Através da repetição.
2. Usar novas palavras em um contexto.
3. Memorizar novas palavras pelo contexto dado.

A escolha das estratégias de aprendizagem descritas no Quadro 5 e que foram implementadas ao longo das 15 aulas programadas para a intervenção decorreu das dificuldades/necessidades dos alunos apresentadas no pré-teste. A principal dificuldade dos alunos refere-se à falta de fluência, algumas falhas quanto à exatidão gramatical, ao uso adequado e variação do vocabulário.

Portanto, diante das várias estratégias previamente selecionadas, tendo em vista os objetivos da investigação, os critérios de escolha foram direcionados para aquelas estratégias que pudessem contribuir para a superação das dificuldades dos alunos. Por exemplo: para a falta de fluência, uma das estratégias usadas foi: *usar fórmulas padrão e recombinar para produzir uma seqüência mais longa*. Aprendendo a usar fórmulas padrão, os alunos já têm condições de enriquecer parte de seu discurso e conseguir, assim, mais fluência.

Um outro critério que orientou na escolha das estratégias a serem implementadas baseia-se nos argumentos de Oxford, R.C. (1990). Essa autora defende que haja um equilíbrio quanto ao grau de dificuldade e facilidade nas estratégias a serem trabalhadas, de forma a não incluir somente as estratégias fáceis e nem somente as difíceis. Uma outra recomendação da autora é de que deve-se escolher as estratégias que sejam úteis para a maioria dos alunos e transferíveis para uma variedade de situações lingüísticas e tarefas. Por exemplo, a estratégia *planejar o que irá dizer* é válida e relevante, podendo ser transferida para muitas outras tarefas. e/ou situações.

Servindo também de embasamento para a escolha de estratégias, em terceiro lugar, temos o Modelo de Ensino Estratégico de Jones (1987, apud O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 187) com as seguintes afirmações sobre aprendizado:

- O aprendizado é orientado por objetivos: entender o significado da tarefa e regular seu próprio aprendizado.
- No aprendizado, a nova informação está ligada aos conhecimentos prévios.
- O aprendizado requer a organização de conhecimentos.
- O aprendizado ocorre em fases: todos os tipos de aprendizado são iniciados com uma fase de planejamento, acompanhado de processamento e término com a consolidação e extensão da nova informação.

Assim, são exemplificadas algumas das estratégias selecionadas baseadas nesse modelo: *identificar o objetivo e o propósito da tarefa*, pois para se obter um discurso mais fluente e usar o vocabulário adequado é necessário o conhecimento do propósito da tarefa para uma prévia orientação. *Memorizar novas palavras pelo contexto dado*, pois levantou-se a necessidade da variação de vocabulário. *Monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário*,

gramática e pronúncia, pois essa estratégia pode compensar a falta de exatidão gramatical para as estruturas já ensinadas.

Portanto, embasando-se nessas considerações citadas anteriormente, obteve-se a seleção das estratégias usadas nas aulas.

Passo 4 – Preparação dos materiais e atividades

Após o levantamento das principais dificuldades dos alunos e da escolha das estratégias as indagações que se colocavam para dar continuidade à investigação eram: Como devem ser essas atividades que irão favorecer o desenvolvimento da habilidade oral? Dentre as várias propostas para o uso de estratégias, qual é o melhor caminho para se trabalhar com elas? O tipo de instrução adotado caracteriza-se pela integração das estratégias de aprendizagem com os objetivos, tarefas e materiais do programa de ensino do curso regular daquele grupo de alunos. A razão para tal escolha foi utilizar as estratégias de aprendizagem em situações contextualizadas e significativas para os alunos.

O procedimento para a preparação das atividades para cada sessão de intervenção obedeceu aos seguintes passos:

- Planejamento das aulas, tendo em vista os seus objetivos. Nesse momento, era analisada a possibilidade de se trabalhar com ênfase nas atividades orais e o período de tempo disponível para tais atividades.
- Equacionamento dos objetivos relacionados com as habilidades orais, previstos no programa de ensino, com o uso das estratégias já selecionadas, tendo em vista as dificuldades e necessidades dos alunos detectadas no pré-teste.

3.3 - Procedimentos adotados nas aulas envolvendo estratégias de aprendizagem visando ao desenvolvimento das habilidades orais.

O curso regular desse grupo de alunos prevê aulas de uma hora e meia, duas vezes por semana e se propõe a trabalhar além das habilidades orais, as habilidades de audição, de leitura, de escrita, gramática e vocabulário. A intervenção ocorreu em 15 aulas do curso regular, ao longo de seis meses do ano letivo de 2007, mediante atividades especificamente voltadas para o uso de **estratégias de aprendizagem** para o desenvolvimento das habilidades orais. Trata-se de atividades que visam o uso do vocabulário e pontos gramaticais previstos no currículo do curso. Cada unidade do programa focaliza diferentes tópicos com vocabulários específicos para se falar sobre determinados assuntos e também são trabalhadas estruturas

gramaticais. O objetivo das tarefas orais é de se desenvolver o uso do vocabulário e da gramática de forma comunicativa, contextualizada e significativa para o aluno.

Nesse contexto, a pesquisadora sempre teve como foco o uso consciente das estratégias pelos alunos, o cuidado para que todas as estratégias selecionadas pudessem ser usadas ao longo da intervenção e o incentivo para o uso das mesmas na realização das atividades.

A seguir estão descritas as duas primeiras aulas, detalhadas passo a passo e as demais (aulas 3 a 15) estão igualmente detalhadas no anexo 5.

AULA 1 - Passo a Passo.

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

A1 – lembrar-se da seqüência para a execução da fala

A4- identificar o propósito da tarefa

A5- perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras

A6 - planejar o que irá dizer

A7- organizar os pensamentos para a execução da tarefa

A8- monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia

A9- perguntar-se: o que se deve melhorar na próxima vez?

A10 – identificar minhas áreas problemáticas

B1- tentar falar naturalmente

C1- procurar ajuda para as palavras que não sei

D1- memorizar através da repetição

- **Objetivo da unidade:** os alunos devem descrever figuras que contêm passos de diferentes processos de realização de tarefas utilizando-se do *Passive to describe process*, bem como do vocabulário adequado.
- Exemplo de tarefa: cada aluno recebe dois cartões contendo seqüências de figuras de processos diferentes (por exemplo, como é feita a construção de uma casa) e cada um dos alunos deve descrever a seqüência. Os alunos devem utilizar para a descrição o vocabulário e o conteúdo de gramática ensinado em aulas anteriores.
- **Tempo estimado para a execução da atividade:** 40 minutos
- **Passos:**
 1. Explicar a tarefa, o que eles devem fazer e a estrutura gramatical que devem utilizar.
 2. Falar sobre as estratégias que podem utilizar nesta e em outras atividades visando um melhor resultado. Mostrar o pôster em que estão descritas as estratégias a serem trabalhadas.

3. Distribuir o material para cada aluno e cronometrar o tempo de 10 minutos para que possam se preparar. Estar pronta para ajudá-los quando pedirem.
4. Colocar os alunos para trabalhar em pares, fazendo a descrição da figura do processo que têm em mãos.
5. Trocar as figuras dos processos a serem descritos. Pedir que os alunos façam a mesma coisa com outras figuras.
6. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias que utilizaram nas atividades desenvolvidas na aula desse dia.¹⁰

AULA 2 – DRAMATIZAÇÃO

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

C1- procurar ajuda para as palavras desconhecidas

B2- fazer as anotações da pronúncia, ritmo e entonação do diálogo

B3- lembrar-se do diálogo pela dramatização da situação

B7 - prestar atenção para o significado da conversa

B4- dramatizar a situação incorporando o personagem com a mesma fala e gestos

A10 – identificar as áreas problemáticas.

- **Objetivo da unidade:** os alunos devem praticar uma conversação sobre o trabalho no cinema e usar a estrutura gramatical “passiva” no contexto.
- **Exemplo da tarefa:** os alunos ouvem um diálogo sobre como produzir um filme, repetem e dramatizam em pares.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 30 minutos
- **Passos:**

1. Falar sobre as estratégias que podem utilizar nesta e em outras atividades visando um melhor resultado. Mostrar o pôster das estratégias a serem trabalhadas.
2. Tocar o cd¹¹, pedir para que prestem atenção ao significado do diálogo e fazer perguntas de compreensão do diálogo.
3. Tocar o cd e pedir aos alunos para que pontuem o ritmo, a pronúncia e a entonação.
4. Pedir aos alunos para que façam a repetição várias vezes.
5. Demonstrar o diálogo através da dramatização em pares.
6. Trocar os pares, pedir para que façam a mesma coisa com outro colega.
7. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

¹⁰ Trata-se de uma breve auto-avaliação em que os alunos, individualmente, faziam uma checagem das estratégias que utilizaram naquela aula.

¹¹ Trata-se de um CD de áudio que é parte do material utilizado nas aulas do curso.

3.3.1 - Estratégias previstas pela pesquisadora para serem usadas nas atividades das aulas de intervenção

O Quadro 6, a seguir, apresenta as estratégias programadas pela pesquisadora para serem integradas/implementadas às atividades de sala de aula, tendo em vista as dificuldades/necessidades dos alunos.

Quadro 6 – Registro das estratégias previstas para serem usadas pela pesquisadora nas atividades desenvolvidas nas sessões de intervenção programadas

DATA	AULAS	ESTRATÉGIAS PREVISTAS	TAREFAS
31/ 05	1	A1, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 B1, C1, D1	Descrição de uma seqüência de figuras.
12/ 06	2	A10 B7, B2, B3, B4 C1	Dramatização de um diálogo
19/ 06	3	A2, A10 B2	Pronúncia, ritmo, entonação e extensão de uma estrutura gramatical padrão.
21/ 06	4	A4, A6, A7, A8, A10 B8, B9	Conversação
28/ 06	5	A4, A5, A6, A8, A10 B8, B9	Revisão oral.
21/ 08	6	A3, A4, A5, A8, A9, A11 B8, B9	Discussão sobre duas opções de cidades para se morar.
28/ 08	7	A10 B2, B5, B9	Pronúncia, ritmo e entonação de pequenos discursos.
04/ 09	8	A3, A5, A8 B9	Questionário
09/ 09	9	A8	Questionário – 2 entrevistas
20/ 09	10	A5, A8 C2	Descrição e Identificação de Figuras
27/ 09	11	A5, A8 C2	Descrição de Figuras – Encontre as Diferenças
02/ 10	12	B3, B4, B5, B8	Dramatização – “small talk”
04/ 10	13	D1, D2, D3	Memorização e uso de novo vocabulário
23/ 10	14	A2, A5, B6	Descrevendo a seqüência de uma estória
25/ 10	15	A4, A5, A6, A8, A10 B8, B9	Revisão Oral Final

3.4 - Procedimentos de coleta de dados após a intervenção

Após o encerramento das 15 aulas com a integração das estratégias, iniciou-se o processo de coleta de dados após a intervenção. No decorrer do semestre, dois alunos do grupo experimental mudaram de horário, assim, o grupo foi reduzido para 8 alunos. Esse processo foi realizado mediante os seguintes procedimentos:

3.4.1 - Aplicação da bateria de tarefas orais pós-teste:

Para a aplicação da bateria de tarefas orais pós-teste, foram feitas 4 sessões de entrevistas em pares, no mesmo formato que o pré-teste. A duração de cada sessão também foi de aproximadamente 30 minutos para cada par, em dias e horários previamente combinados com os alunos conforme a disponibilidade deles. A composição dos pares também foi feita conforme a disponibilidade de horários. As instruções e breve discussão foram feitas em português para assegurar uma perfeita compreensão das atividades e confiança nos resultados. As respostas das tarefas foram gravadas e transcritas, compondo, juntamente com os resultados do pré-teste, o *corpus* conforme está descrito no subtítulo 3.5, à frente.

Na bateria de tarefas orais do pós-teste foram feitas duas modificações em relação à do pré-teste com a substituição das duas últimas tarefas orais (Anexo 3). A razão para tal modificação foi porque as questões 4 e 5 da bateria de tarefas do pré-teste focalizavam as estratégias de memória de novas palavras e seu uso em novo contexto e o uso dessas estratégias não foi marcante no decorrer das aulas. A substituição das tarefas 4 e 5 no pós-teste possibilitou que os alunos falassem mais livremente sobre um determinado tema e pudessem usar as estratégias que foram enfatizadas ao longo dos dois semestres letivos.

Os alunos reagiram muito positivamente a esse pós-teste. Estavam descontraídos e colaborativos o tempo todo. Alguns relataram que sentiram que a *performance* estava bem melhor que no Pré-Teste e que se sentiram mais seguros.

3.4.2 - Auto-avaliação pelos alunos sobre a incorporação e a frequência de uso das estratégias em decorrência da intervenção.

Logo após a aplicação da bateria de tarefas do pós-teste, os alunos responderam um questionário, individualmente, sobre a frequência do uso das estratégias focalizadas, antes e depois da intervenção (Anexo 5). As respostas permitem fazer uma comparação, sob a perspectiva dos próprios alunos, com relação à incorporação das estratégias e,

consequentemente, quanto aos efeitos da intervenção. Além disso, os dados possibilitam aprofundar na interpretação de outros aspectos que devem emergir na análise do *corpus*.

3.4.3 - Discussão com os alunos acerca dos resultados.

Como forma de encerramento das atividades, os alunos foram convidados para um bate-papo informal, em grupo, para falarem sobre como se sentiram e como avaliaram, os possíveis ganhos e as dificuldades decorrentes da forma como foram conduzidas as atividades na integração das estratégias nas aulas do curso. O grupo se reuniu após o horário regular da aula por aproximadamente 30 minutos, falando livremente e de forma bem descontraída sobre a experiência vivida. Em algumas ocasiões foi necessária a intervenção da pesquisadora para que os participantes retomassem o foco da discussão, na tentativa, que não pode ser considerada bem sucedida, de aprofundar explicações meramente descritivas ou opinativas.

3.5 - Descrição do *corpus* e dos procedimentos de análise.

Como já registrado anteriormente, para o pré e pós-testes, os alunos foram divididos em pares conforme a disponibilidade de tempo de cada aluno, já que esses dois testes foram feitos em horário extra-aula. A razão de se pedir para os alunos comparecerem em pares é porque uma das tarefas constituinte dessas duas baterias dos testes, demanda que seja executada entre dois alunos, pois se trata de um diálogo. Assim, a aplicação das baterias orais foi feita em horários e com pares definidos e todas as respostas foram gravadas e transcritas.

3.5.1 - A produção dos alunos na comunicação oral no pré-teste e no pós-teste.

Para a melhor compreensão da produção dos alunos, foram utilizados nas transcrições os símbolos a seguir:

- *Palavra em negrito e em itálico* = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de “.....” = pausa após essa palavra
- Palavra com ‘INCOMP’ em parênteses = palavra(s) incompreensível(eis) devido à interferências de ruídos externos ou voz baixa.

Tarefa 1 - Descrição física de traços de personalidade e preferências (individual)

Você decidiu participar de um programa de intercâmbio e vai morar com uma família em um outro país. Existe uma família que está disposta em hospedar um estudante do Brasil, mas eles precisam de informações sobre você. Você deve descrever-se fisicamente, falar de seus traços de personalidade, falar sobre as atividades que gosta e não gosta de fazer e dizer quais são suas expectativas em morar em outro país. Isso será gravado e enviado à família no exterior.

Aluno A

Pré-teste

Well, my name is Aluno A. I'm ehh.... I'm sixteen years old, my hair is **cut** and I'm thin. I like to dance and ... study and I'm ... funny with my friends and my family. ... ahhh ... I don't like ... humm ... don't like to ... swim and ... **playing** volleyball ... ohh, I think I can ... learn ... many things and ... **do** many ... friends.

Pós-teste

Hello my name is Aluno A. I'm seventeen years old. I have brown eyes and I'm pretty tall. I like to ... dance and have ... various ... types of activities during my day but I think for me it's important to ... improve my English and ... study a lot to ... get **more better** grades and ... talk fluently .

Aluno B

Pré-teste

My name is Aluno B. I'm fourteen years old. I'm not so **taller** and not so **smaller** too. I think I'm thin ehh I'm ... I'm **a** kind of easygoing person but when need I'm really responsible . I **like go out** like ... any teen. I don't like to do ... wash clothes, dishes, **this things** and I think living in another country can be a good thing to learn a new culture make new friends, about ... **knew** about other country.

Pós-teste

I'm a kind of person that is normal. I'm not so tall and not so small and not so fat and so thin. My personality is that I'm very organized, I don't like mess. (INCOMP) I can ... can catch up with something. I don't, I don't ... I have no problem with **a person that don't ... that don't**, that isn't **equal me**. I can put up with a **person different**. I hope that this experience will be better for me and I can improve my experience of life.

Aluno C

Pré-teste

Hi! My name is Aluno C. I **have 14 years old** I am 14 years old, my **favorites characteristics** is...I am a medium **high**, blond hair, ahh...I don't know, brown and green eyes, sometimes **is** green and brown eyes. I am kind of athletic, my, I'm easygoing. I like to make noise, make fun, like to play soccer, watch TV, play video game. Sometimes I like to cook, I make some strange things, but...ehh...I am a calm person, easygoing, outgoing, sociable and friendly. My favorite kind of pizza is...my favorite food is pizza. I don't like...too much tomatoes...just that.

Pós-teste

Hi, my name is Aluno C. I ... I don't know exactly how to describe myself but I think I'll start with my appearance. I look like kind of athletic, not to say fatty, but that's ok. I have **a blond hair**. I don't know exactly the kind, the color of my eyes. I am small for my age. Ahh.. I like to play kind of **one sports** at weekends. I like to play video games, watch television, and play at the computer. I don't like eating vegetables. I prefer a kind of sweet food. So, that's it. **At the breakfast** I prefer very.... junk food, I prefer junk food at the breakfast. **At lunch**, I prefer kind of , a normal food. **At the evening** I eat everything so **you doesn't** need to be worried or concerned about that. I prefer sleeping until later. **I doesn't** like to be woken up early. I like a very big bed. I like to take ... a hot shower, because cold is not very good. I can, you can get a **safe** taking a cold shower. That's it!

Aluno D

Pré-teste

I'm sixteen years old and ... I have one meter and seventy three or four centimeters. I don't know I...I'm short. I think and... and .. my.. my hair... is.. is blond...blond...and I ... I so quiet and shy but I like to meet **new** friend and **my expected** if I ... move (P) to **other country** is, are, are... to... to.. meet new friends and ... see a .. new culture and landmarks and I... I like ... I like listen **musics** and, and I like... I don't like **much study** but it's necessary... and I... I **like go** out with my friends and just..

Pós-teste

Hi, my name is Aluno D. And I think I, I'm pretty tall, I think I have one seventy of, of height. I'm seventeen years old. I live with my parents. And I... I... I'm thin. And I like to go out. I expect to live in another country ehh ... have **contact to other culture** and play soccer with different people, because I like to play soccer. And study more other languages. I don't like hum ah.. I prefer ... I **prefer practice** sports, but I like to study too. I **don't very much practice** sports, but it's necessary, I think. But *it's not these days*. I prefer junk food. I prefer ... humm... I prefer... ehh blond **womans** and it's just. Just.

Aluno E

Pré-teste

I ... have one meter ... and sixty seven ... centimeters of **high** and... I wear glasses. Nowadays *I'm* ... pretty hair and.... I'm pretty nervous ... only sometimes but I'm always happy. I like ... **to... met** new friends, who knows **my future** best friends but... eh..*I know I'm there* .. because I will improve **my stuff**.

I like to listen music and ... play computer and ... **met** new friends... **this things**...and I don't like ... (INCOMP) and ... listen to pagode. I hate it... and ... I... I can't .. I can't ... stand... when my dogs are barking in the night when I'm trying to sleep. They always ... bark when I have a ... great .. ahh... event .. in ... **in.. another day** because ... I, I... get... I get .. pretty, pretty nervous with it ...only it.

Pós-teste

Hi, I'm Aluno E. I'm not so tall, I'm Japanese. I have black hair and I'm pretty chubby. And I like to play some sports like baseball, soccer and volleyball, but I prefer to play volleyball because ... I like and, and sometimes I'm pretty stressed but you'll always find me happy because it **depends of** the day and my things. I think I ...will and I hope ... ehh I'll meet new friends, ehh improve my English and **another things** ,and I expect, I expect *do ehh many friends*. That's it.

Aluno F

Pré-teste

Oh, I'm fifteen years old. I am a little tall. My hair is blond and short hair. Deixa eu ler.. para aí então.. eu tenho que lê...eu não consigo falar sobre o que eu escrevi aqui.

Oh, I'm sixteen years old. I'm a little tall. Ehh... My hair is blond and **short hair**. Ehhhh...My personality is so good ehh... I'm very ...easygoing and.... Eh... esqueci o que ia falar... I'm very... eh.. fun... and ... but very impatient. I hate unsociable people and... but ... because I'm very sociable and easygoing. I **love go** to the kara... gym.... Eh... I... I ... like.. to go... ehh to go out to my friends... ehh.. I love **the cars**. I hate ... *go with* boring friends. So... just it..

Pós-teste

Oh, my name is Aluno F... **I talk** a little **with** me. I'm ... I'm ... a little tall, little strong and I ... have **a green eyes** and have **a blond hair**. Yes? ... I **love go** to the gym, I love go to the parties, love cars, love my friends, my family and... just it... and about my personality, I'm very happy ehh I'm very ... nervous **in someone**, in another situation, but I'm very friendly and very easygoing ehh ... live... ehh.. to live I in another country I expect to ... meet new people and ... ehh... visit ...ehh... visit **beautiful place** and... eh.. eh.. just it.

Aluno G

Pré-teste

I am tall, thin. I **have fifteen years old**. My eyes are black. I have a ... black short hair. I am sociable and easygoing but I'm intolerant. I like go to the gym. I **like watch** tv and listen to music. I don't **like wash** ... a car and I **don't like ... go** to school.

Pós-teste

My name is Aluno G. I **have sixteen years old**. I am tall. I am thin. I have black eyes. My hair is black. I **love go** to the parties. Humm, I am ... I am happy, little temperamental... I am ... I love .. cars, girls and play with computers humm... I expect to... to... get a good job **on this country**, just.

Aluno H

Pré-teste

Hello! My name is Aluno H. I'm 16 years old. My eyes and my hair are dark brown...aaah..**sometimes** my hair is sometimes black...aaah...I am too shy...sometimes I ... speak...I...don't I don't speak louder...and the people can't hear me. Well, ...but I like to make friends, I like to go out **at** ... cozy places . Well,...I like to create things...draw and **writing**...aaa...Well, ... I expect **during there** I could make **friend** and **practice more** my English, and I think that's it.

Pós-teste

Hello. My name is Aluno H. I am sixteen. I was born here in Campo Grande, Brazil and... ahh.. I am pretty tall, I have brown eyes and brown hair, yeah? Ahh... I'm pretty shy but I always try to ... start a conversation with people ... try to speak more and ... **met another people**. I like to ... read and listen to music, talk about many

things ... I don't mind what the subject and ... I like..., I like going out too. yeah.. and I don't like ... when ... people ...teach me to do things that I ... don't want ... I don't want to do something that is **difficult to** me to make me ... to do. Well... I expect that going there .. I expect that I will learn many more things and ... **make friends always** and ... improve my English, the most important thing.

Tarefa 2 – Extensão de frases. (Individual)

Vou lhe dar parte de duas frases: (**weather is fine/ take a walk**), (**grades were low/ do something**), (**do something important/ little afraid**). Gostaria que fizesse uma sentença mais longa e com mais sentido.

Aluno A

Pré-teste

Because the grades ... were very low I need to ... **make** ... extra ... classes in my school, so my ... I don't ... have **many free time**.

Pós-teste

Well, my grades are suffering and I need, I think it's important to ... take extra classes and ... study more in my house ... and ... it's important to ... search the ... my difficulties like ... in speech and vocabulary to improve **better** my English.

Aluno B

Pré-teste

Today the weather is so good to practice some exercise. I think I'll take a walk.

Pós-teste

Tomorrow I need to do something so important **to** my study. I need to show my school work in front my class. I'm so afraid even though I know everything is OK. If the person, the people will understand how, what I can, I'm trying to say. I know I'm very nervous. I don't know what to do.

Aluno C

Pré-teste

This morning I heard...at the...I read at the newspaper that the...prediction for the weather today (IMCOMP) then with it I decide to take a walk...I was going to .. my friend's house, Guilherme...then I saw .. many guys playing football in front of my house. I asked him for .. to play. First I **go** to my friend's house...and she said that... he said that he couldn't go because he has to study...he had to study...and I **start** to play soccer there in front of my house.

Pós-teste

My grades are suffering, so I decided to ask someone about what **should I do** to **repair** it. I asked my father, but all fathers will say you have to study more, you have to pay attention, to pay more attention at classes, so I didn't **ask for** him because I know what should be the answer. I started asking different persons, not friends, like family but **doesn't** too close like parents, so I asked for aunts because what should I do, I have to do. They said that it's a good idea to develop your memory so you can ehh... catch things fast and with that you could get good grades.

Aluno D

Pré-teste

When the weather is fine for me I ... take a walk because ... nowadays in Campo Grande **raining** every day and if I .. I .. walk ... with my friends and begin raining I ... it's probably I **take a flu** and I ... can't ...go to school and I **call to** my course.

Pós-teste

I always ... always little afraid before I do something important because I think if I do something important I.. I.. can do **my better the situation** because all people and, and my teacher and my classmates look and say: "Ah, now Alan is **esforced**. I think it's, and, and, and when I .. **I ... think a little afraid** I **finger my nails** and, and repeat the some words many, many, many times. Just.

Aluno E

Pré-teste

Nowadays I'm pretty sad because my grades are so low and ... if I **don't do nothing** I may reprove and start all again in another year so I have to .. react react and do something like ... study more and play less computer.

Pós-teste

Nowadays my grades are suffering because I haven't studied too much time, **too many time**, too much, too many hours. And if I don't do, if I don't something I'll (INCOMP) and **another advice** to study não to do

something (INCOMP) but I think I can do it because I have enough time and I think that if I study for many (INCOMP) hours in my house I can change this situation.

Aluno F

Pré-teste

Oh today the weather is fine and I **decided talk a walk** with my friends and **after** I go to the mall.

Pós-teste

Today I **wake up** very worried because I **think** about my grades and my mother said if I don't, if I **fail in** my school eh I didn't go, I **didn't will** go in a beach and... my grades are low and I need to ... I need to do something about it. And now I ... thought ... and I ... will study more and ... **stop to go** out. Just it.

Aluno G

Pré-teste

Humm.. Oh I have a problem because my grades are low. I need to something **for ... I will have** a better grade.

Pós-teste

Oh, I have a problem. I'm a little afraid because I have a difficult test and I didn't study.

Aluno H

Pré-teste

Last semester I didn't study...as harder as I **need** to. Because of this, my grades were low...and if I don't start studying this semester I will... uh... I will need to do everything again. So I need to do something.

Pós-teste

I always feel afraid when I will do something important like a ... difficult test even if I have studied a lot, many hours the day before I feel afraid about my ... my .. result, I feel ... (INCOMP)

Tarefa 3 – Dramatização de uma situação (em pares)

Imagine que você comprou um produto (um computador, um celular, uma geladeira, uma calça, sapatos) e encontrou um problema nesse produto. Você deve conversar com o gerente da loja onde comprou o produto, explicar o problema e propor uma solução.

Aluno A

Pré-teste

P¹²: Hi. I have a problem with my skirt. I bought it yesterday and my skirt is torn.

A: What happened with it?

P: It's torn.

A: It's torn? Ohhh ... did you ... wash. How did you wash it?

P: I didn't wash it.

A: No? and ... the skirt ... hummmm ... you **buy skirt** and ... it's ... humm ... ahhh ... well ... why ... nossa ... do you think it's necessary to ... refund it?

P: I think it's better. Can you refund me?

A: Yes, I can.

Pós-teste

P: Hello. Can I help you?

A: Oh, yes. I ... two days ago I bought a computer in your ... store and yesterday it... got break it's break.

P: Well it's been very long?

A: Well, I tried to ... press the own button but the computer don't, didn't respond for the ... action but... I think the problem is in the ... in the ... CPU.

P: Well, would you like to ... well... well... I think you have ... problems with your computer. Well, we have some ... professionals... but you can ... Oh I don't remember ... can ... can... you can ... fix it. (INCOMP).

A: Ok, and, **this... technicians**... I need to pay for them.

P: No, no, you're ok. You don't need to pay anything.

A: ok, (INCOMP)

P: (INCOMP)

¹² a sigla "P" usada na descrição da tarefa 3 significa "PAR", ou seja, corresponde à parte falada do par do aluno em questão.

Aluno B

Pré-teste

B: Hi. I have a problem with my skirt. I bought it yesterday and my skirt is torn.

P: What happened with it?

B: It's torn.

P: It's torn? Ohhh... did you ... wash. How did you wash it?

B: I didn't wash it.

P: No? and ... the skirt ... hummmm ... you buy skirt and ... it's ... humm ... ahhh ... well ... why ... nossa ... do you think it's necessary to ... refund it?

B: I think it's better. Can you refund me?

P: Yes, I can.

Pós-teste

P: Hi, I have bought a cell phone here and the screen (didn't freeze). Do you know what can I do to resolve my problem?

B: When you bought?

P: It was, I don't remember. I think that was in... last ehh last month.

B: Is it the first time that it happened?

P: Yes, yes, it happened yesterday. What can I do to resolve a problem?

B: If you want we can fix it or if it don't work we can refund ?

P: But if I want to fix it I have to pay something?

B: No, no.

P: And if I want to get my money back, I'll receive in **(INCOMP)**

B: No it exactly the price you pay.

P: OK, I think I'll fix.

B: OK. Bring here.

P: Here.

Aluno C

Pré-teste

P: Oh, hello. I bought ..ahh.. a radio last weekend and ... it doesn't work. Can you help me?

C: What's the problem with the radio?

P: When I try to play ... the cd, the cd player ... it doesn't work. Ehh... the music skip every time and I can't hear a complete music.

C: Do you see if the problem is with the cd?

P: Well, I tried the cd at my ... friend's radio and he work.

C: Do you think ...like... you prefer ...your money back or exchange the product?

P: I prefer exchange the product.

C: Ok , there's no problem. Just take care of the ticket and go at that department.

P: Ok, I'll do that.

C: Bye.

Pós-teste

C: Hi.

P: Hi, boy. What's the problem?

C: I need to .. exchange my DVD.

P: Oh, why?

C: Because it does not work.

P: Really?

C: I called your store but they didn't treat me well so I'm here personally to exchange the DVD.

P: Oh, I think it's .. I think ... I think the .. my the I think the order my works to ... to look your DVD.

C: I want another DVD. I don't care what ...your store is going to do. I just want my DVD.

P: Why? What's the guarantee (P)

C: I don't know.

P: You don't know your guarantee (P)?

C: But the store sold me. I buy from the store. So, you should be the responsible.

P: No I didn't have any responsibility.

P: I don't know

C: You should see it. Not me. I want my money back. I doesn't care. I don't care. I want my money back

P: Oh, it good então. (risadas)

C: It's good. Give me the money back.

P: I... I. take your money.

Aluno D

Pré-teste

P: Hi! Are you the manager of the this store?

D: Yes, I am the manager.

P: Oh look at this.. my .. I have bought it here last year. When I... when I... listened it , it was... it was, it wasn't working because it's all scratched.

D: I don't know *when I.. help* you.... because ...you have ... do you have a warranty ?

P: Yes,

D: You have? But here ... that's ok.

P: Can I refund my money back?

D: No, refund is not possible.

And: Why?

D: Because.. the.. the man work with me didn't have here and this man ... eh... *take a cash* in my... my...take a cash...with my.. my .

P: Take a cash?

D: Yeah.. and... and.. did you understand?

P: and your store change to a new..

D: My store could repair.

And: repair?

P: Repair ... it's.. it's .. the same.

And: and...and ... it free? I have to pay?

D: Yes.

P: I have to pay?

D: No, you.. you don't have to pay.

P: Ok, when I... can ... come back here again too?

D: *Take in other space in the store.*

P: Friday? When? When?

D: Ah, I can't hear you ..you... Monday.

P: Monday ok... so.. thank you to help me.

D: OK.

Pós-teste

P: Hi.

D: Hi, boy. What's the problem?

P: I need to .. exchange my DVD.

D: Oh, why?

P: Because it does not work.

D: Really?

P: I called your store but they don't treat me well, so I'm here personally to exchange the ...DVD.

D: Oh, I think it's .. I think ... I think the .. my the... I think *the order my works* to ... to look your DVD.

P: I want another DVD. I don't care what your store is going to do. I just want my DVD.

D: Why? What's the guarantee?

P: I don't know.

D: You don't know your guarantee?

P: But the store sold me. I buy from the store. So, you should be the responsible.

D: No, I didn't have any responsibility.

P: I don't know. You should see it. Not me.

D: OK, I... I.

P: Because that I want a refund. I want my money back.

D: But.. where's the guarantee ?

P: Here's the ticket. I want my money back. I want my money back. I doesn't care. I don't care.

D: No, no, no, no.

P: I want my money back.

D: Oh, *it's good então*. (risadas) It's good.

P: OK, OK. Give me the money. Give me.

D: I... I. (risadas) *take your money*.

P: OK, thanks.

D: Thank you.

P: Bye.

Aluno E

Pré-teste

E: Hi! Are you the manager of the this store?

P: Yes, I am the manager.

E: Oh look at this.. my .. I have bought ... (INCOMP) when I... when I.. listened it it was.. it wasn't working because it's all scratched.

P: I don't know when I .. help you.... because ...you have ... do you have a warranty (P)?

E: Yes,

P: You have? But here .. that's ok...

E: Can I refund my money back?

P: No, refund not possible ...

E: Why?

P: Because.. the.. the man work with me didn't have here and this man ... eh... take a cash in my... my...take a cash...with my.. my..

E: Take a cash?

P: Yeah.. and... and.. did you understand?

E: and your store change to a new..

P: My store could repair...

E: repair?

P: Repair ... it's.. it's .. the same.

E: and...and ... it free? I have to pay?

P: Yes.

E: I have to pay?

P: No, you.. you don't have to pay...

E: Ok, when I... can... come ... back here again too?

P: Take in other space in the store.

E: Friday? When? When?

P: Ah, I can't hear you ..you... Monday...

E: Monday ok so thank you to help me.

P: OK.

Pós-teste

E: Hi, I have bought a cell phone here and the screen didn't (INCOMP). Do you know what can I do to resolve my problem?

P: When you bought?

E: It was, I don't remember. I think that was in... the last eh... last month.

P: Is it the first time that it happened?

E: Yes, yes, it happened yesterday. What can I do to resolve my problem?

P: If you want we can fix it and it don't work we can refund ?

E: But if I want to fix it I have to pay something?

P: No, no.

E: No? And if I want to get, get my money back, I'll ... receive in (INCOMP)

P: No it exactly the price you pay.

E: OK, I think I'll fix

P: OK. Bring here.

E: Here.

Aluno F

Pré-teste

F: - Oh, hello.

P: - Hello.

F: Yesterday I bought a computer here and ... has a problem. My computer is freezing. I need a solution ... to it.

P: - Oh, yeah. What's the problem?

F: - It's freezing.

P: - Freezing? Oh... hummm... I'll... call ... my....

F: - Oh you can .. eh.. give me another computer or return ...

P: - I'll talk with my boss because ... your computer have a problem... I can return your money or ...fix your computer.What do you prefer?

F: - Oh, I prefer return my money because in another... another.. another place the computer is... eh.. is ... more... is not expensive... and...ehh I ... I bought another computer. I prefer return my money.

P: - Do you have a... ticket... como que é o ... nome do eu não lembro

F: risadas ... tá bom.. bye bye.

Pós-teste

J: Hello

P: Hello. Good morning guy!

F: I have a serious problem.

P: Oh, yes. What's the problem?

F: Yesterday I bought a ... cap ... a cap here and the cap was torn and I ...

P: Oh, yes... ehh.. you prefer to ... to... to receive or... or ... I give your money.

F: Oh, I prefer ... ehh I prefer my money because ...ehh.. **I go in** another ... in another ... another shopping mall and I **bought** another cap.

P: Oh, yeah. Do you have a receipt?

F: Yes I have.

P: What's your telephone number?

F: It's 23123

P: Oh, yes.

F: But I need to say another thing. Your shopping mall is very bad. I hate this... this mall.

P: Oh, no guy.

F: Ok, bye bye.

Aluno G

Pré-teste

P: - Oh, hello.

G: - Hello.

P: Yesterday I bought a computer here and ... has a problem. My computer is freezing. I need a solution ... to it.

G: - Oh, yeah. What's the problem?

P: - It's freezing.

G: - Freezing? Oh... hummm... I'll... call .. my....

P: - Oh you can .. ehh.. give me another computer or return ...

G: - I'll talk with my boss because ... your **computer have** a problem... I can return your money or ... give another .What do you prefer?

P: - Oh, I prefer return my money because in another... another.. another.. place the computer is... eh.. is ... more... is not expensive... and... I ... I bought another computer. I prefer return my money.

G: - Do you have a... ticket... como que é o ... nome eu não lembro

P: - risadas ... tá bom.. bye bye.

Pós-teste

P: Hello

G: Hello. Good morning guy!

P: I have a serious problem.

G: Oh, yes. What's the problem?

P: Yesterday I bought a ... cap ... a cap here and the cap was torn and I ...

G: Oh, yes... ehh.. **you prefer** to ... to... to receive or... or ... I give your money.

P: Oh, I prefer ... ehh I prefer my money because ...ehh.. I go in another ... in another ... another shopping mall and I bought another cap.

G: Oh, yeah. Do you have a receipt?

P: Yes I have.

G: What's your telephone number?

P: It's 23123

G: Oh, yes.

P: But I need to say another thing. Your shopping mall is very bad. I hate this... this mall.

G: Oh, no guy.

P: Ok, bye bye.

Aluno H

Pré-teste

H: Oh, hello. I bought ..ahh.. a radio last weekend and ... it doesn't work. Can you help me?

P: What's the problem with the radio?

H: When I try to play ... the cd, the cd player ... it doesn't work. Ehh... the **music skip** every time and I can't hear a complete **music**.

P: Do you see if the problem is with the cd?

H: Well, I tried the cd **at** my friend's radio and **he work**.

P: Do you think ...like... you prefer ...that I give your money back or exchange the product?

H: I prefer exchange the product.

P: Ok , there's no problem. Just take care of the ticket and go at that department.

H: Ok, I'll do that.

P: Bye

Pós-teste

H: Hello. Can I help you?

P: Oh, yes. I ... two days ago I bought a computer in your ... store and yesterday it... got break it's break.

H: Well **it's been** very long?

P: Well, I tried to ... press the own button but the computer don't, didn't respond for the ... action but... I think the problem is in the ... in the ... CPU.

H: Well, would you like to ... well... well... I think you have ... problems with your computer. Well, we have some ... professionals... but you can ... Oh I don't remember ... can ... can... you can ... fix it. (INCOMP).

P: Ok, and, this... technicians... I need to pay for them.

H: No, no, you're ok. You don't need to pay anything.

P: ok, (INCOMP)

H: (INCOMP)

Tarefa 4 – Pré-teste: Memorização de palavras novas (individual)

Vou lhe mostrar 3 palavras. Você conhece essas palavras? Leia esses pequenos trechos. As explicações das palavras estão abaixo. Gostaria que lesse e me dissesse depois de algum tempo as palavras e seus significados.

Lista 1

- Many times I buy shoes that fit me well in the store, but when I wear them later at home, they are too tight. I think my feet SHRINK when I'm in the store.
- If you think you can PUSH me AROUND like that, you are wrong!
- They got scared and decided to leave, but before they could start the car, they heard a SCRAPING sound on the door.

TO SHRINK: become smaller

TO PUSH AROUND: try to control by telling me what to do in a rude and unpleasant way

SCRAPING: unpleasant noise by rubbing

Lista 2

- I was a little CONCERNED about feeling lonely, but I knew that I wanted to have the experience of being totally by myself.
- A long time ago, there was a man who traveled across the country SPREADING apple seeds wherever he went.
- Detective Thomas is so involved in the investigation of the murder of a police officer that he ignores the evidence that his wife is being STALKED.

CONCERNED: worried

TO SPREAD: cover on a large area

TO STALK: follow as closely as possible

Tarefa 4 – Pós-teste: Descrição da cidade favorita (individual)

Gostaria que escolhesse uma cidade favorita. Gostaria que a descrevesse e dissesse porque é a sua favorita.

Aluno A

Pré-teste

Concerned ... is ... like for example if you ... **being** alone in your house for ... much time ... you feel ... concerned ... and ...

spread ... spread ... is like ... if you make .. **a... juice** ... you ... need with this fruit you need to spread, for example the orange ...and

stalk ... is like .. for example in the investigation is all the ... **the things in ... show and ever coming that ...** and ... the person like to **believe or follow her opinion** ... his opinion.

Because you ... feel worried..ehhh.. like ... ahhh ... if you live with many people you... and you ... you play and **kidding** with them if you ... stay a long time in your house hummm não tá ao contrário, if this person, **this people** going out your house **too many time** and you stay there you feel concerned.

Pós-teste

Well, my favorite city is Campo Grande because.... in the city I have ... many things like friends, a ... group of dance... and I have many things to do there because **the city have** ... stores, shopping and ... all my, all my family ehhh ... are in the city, so I think it's my favorite because ... I can do many things **there**, and ... my friends are here.

Aluno B

Pré-teste

Shrink .. is like .. when you buy some ... a ... a ... blouse .. a new blouse for example and when you wash this .. shrink and then you can't wear, **it's shrink**

People push around is a person that **always tell** you to do this thing and you don't want to do this thing it's try to control you telling this thing

Scrape is ... like a noise ... make it for a person **try into** the house.

Pós-teste

My favorite place is Mariscal, just to be different. I like there because it is place that is calm, picturesque eh... imagining the picture that you can take photos **is** so beautiful. It's a place far from the city, you can relax there, you can have a vacation there. So, I like this city because of it, because it's a city that there I always go on vacation, so it's a city to relax to be far from the kind of the life of the city.

Aluno C

Pré-teste

To shrink is like ... you buy a t-shirt at a store then you...wear that at the store, and it's medium or large and you like it so you buy that and go, and you have a party at night and you decide to wash it. You don't read the ... washing instruction, so you wash that wash that, and it... it becomes ...small. It's like shrink.

To be pushed around is when you try to control someone telling what ... he or she , he or **she have** to do.

Scraping is like a noise that disturbs you ... is like a noise that disturbs you. Just.

Pós-teste

I think Cuiabá is a very good city to live **instead of** .. the weather there. The weather is so hot and sometimes you can't do normal things like playing soccer and making some housework. **I rather** live in Cuiabá because there, **have** many things to do like, we have many restaurants to go, many shows happening there, many stores, the city is bigger. I like if I can choose, I'd prefer to live there. That's a good city. People there are friendly, **are** calm. That's a good place there.

Aluno D

Pré-teste

I think the concern is...aaa...ah tá...when you don't like ... something...or **didn't have** negotiate ...or **didn't have negotiate** about something....and to speed when you...ehh...**passed for** ... the...for

the place...and stalk when you...I...I...I...when you...is to stalk ...when you **believe the people** ...to do it...you **didn't believe**.

Pós-teste

I think my favorite city is Fortaleza because Fortaleza is pretty beautiful and the people are very polite. And the beaches are, are ... the beaches are ... beautiful too and it's a city you can do ... **much things**. I think, I think it's a cosmopolitan city because **have** many tourists about, from Brazil ah... and I think I, I would like to live **in here** because all days I will go **to beach** and **work in different, different and good, good things** to do.

Because the scenery in Fortaleza is pretty beautiful and the nature and the **people is** beautiful too and ... I like cities, cities **with there are**, no **who there are** beaches, beaches because it's more, **more like** to, to live.

Aluno E

Pré-teste

Shrink it's ... to get smaller and to be reduced.

and... to be pushed around is when **he try** to control a situation with...shouts and rude words

and scraping ...when.. you rub...something make...aaa...aaa...boring noise and **uncomfortable**.

Pós-teste

I think the best place to live here in Brazil is here in Campo Grande because ... in my opinion, because I have many friends here. I can do **all** I want and ... all my family live here. And ... if you compare Campo Grande and to ... São Paulo it's better because here **has** less pollution than there and traffic jam isn't so.. so...no.. don't, **don't happen** so frequently and, and .. except today because there will be the ... Passeata Gay, né? But that's a good city to be. **Have** many, many monuments like (INCOMP) and some museums, museums and that's it.

Aluno F

Pré-teste

You can **spread on the bread** .. the mayonnese on the ket.. on the .. ketchup... on the bread.

Desistiu de completar a tarefa.

Pós-teste

Oh hello. **I talk** about my favorite city. Now I'll talk about Fortaleza. Fortaleza is very good, very good because **have** a good beach, many girls eh.. with...ehh... with good clothes, do you understand? and ... the night is a very eh have a good nightlife, nightlife because have many things to do and ... many parties to go, yes? and ... it's a crowded city. You can be little nervous about the traffic and ... the boys you see there... ridiculous, very ridiculous, do you understand? and... it's a **skyscraper city**, many beautiful apartments yes? and ... a metropolitan city and very very very cosmopolitan and .. ehh.. ehh. .. that's it.

Aluno G

Pré-teste

Concerned the same as to .. worry. One example is... I ... I was worried about the test because ... didn't study.

Spread I don't know this spread... spread... (risadas).. I don't know spread and I don't know stalk.

Pós-teste

I'll talk about my.. my favorite city. My favorite city is RJ because **have** beautiful places, there are beautiful places. One of the example is Cristo Redentor and **have** a good beach and many girls, beautiful girls and many people ... walking on the, the street and ... it's a packed city humm, the nightlife is good. There are many, places to go, many clubs ... the ... RJ is a ... there are ... beautiful houses and many **famous person**. Just.

Aluno H

Pré-teste

Concern is when you are worried about something. For example, I was worried about my test yesterday, but today my teacher said that my **grades wasn't** bad.

About .. scrap ... well... ah... when you ... will **win flowers** for example you ... scrap the (INCOMP)... the ... and ... **take care of... cover** ..

To stalk... when you get ... ahh really closer ... to someone or something When you (INCOMP) you ... **get stalked to** people and ... you **close her eyes**. You know... scream..

Pós-teste

My favorite city is São Paulo because my ... boyfriend lives there and, well, there, there are many places to go there . You can, you go out to different places ... there ... You can go out to different places. There are many... job opportunities and the salary is better so you can go there and work a lot and then come, move to another city that I can be ... ahh more **relaxing** because São Paulo is too crowded, too many people, **and pollution**, so the one kind of thing I don't like there.

Tarefa 5 – Pré-teste: Utilização de palavras novas (individual)

Agora gostaria que utilizasse essas palavras em algum trecho falado. Use o tempo necessário.

Lista 1

- to shrink
- to be pushed around
- scraping

Lista 2

- concerned
- to spread
- to stalk

Tarefa 5 – Pós-teste: Contar uma estória (individual)

Vou lhe mostrar uma seqüência de uma estória. Gostaria que relatasse uma estória baseando-se nessas figuras.

Aluno A

Pré-teste

The bank was robbed by the robbers and the cashier feel **concerned**.

My mother always spread the ... fruit when **she make a juice**.

And ... the detective ... said the woman was assassinated but the ... police officer **stalking**.

Pós-teste

Two boys were ... entered in a ... big old house ... and ... the moment ... they ... were close to the door the ... they... heard a noise and....next, they....saw a light ... **up the house**. Until that time ... they ... **didn't feel** so worried.

Aluno B

Pré-teste

I bought a wonderful blouse yesterday but today I will wear and don't ... and don't ... I can't wear ... I think that my mother washed it yesterday and now it shrink.

I have a friend that always be pushed ... always push me around .I can't put up with her

I was sleeping and suddenly I ... I listened a scraping at the kitchen.

Pós-teste

I was walking with my friends in our neighborhood when we saw a strange house. We, we entered in the house and we can't see anything. I, I asked him to turn on, turn on the light when we saw a strange man, so he scared us and we decide to run away so fast.

Aluno C

Pré-teste

My father is always pushing me around because... *she* always tell me , she always tell me to... *make* what he wants so I couldn't get why he ... tries to control. I don't like that. Just.

Two weeks ago I... have bought a t-shirt and I decided to wash it on hand with ... cold water and it *gets* too ... shrink and I couldn't wear it anymore.

Two weeks ago I was leaving my grandfather's house, no that's my uncle's house. I tried to ...(INCOMP) I was at the ... the road ... Then I heard something scraping .. like a bird noise, very disturbing noise and I decided to look what was at the garage. Then I stopped at the kitchen, then I heard that it was a dog

Pós-teste

The first picture has two curious guys that want to enter in the dark house. After they entered they ... decide to illuminate the place so they brought a ... something with the light. One of them goes upstairs and illuminate it. They didn't saw, didn't see nothing. After 5 minutes they was looking at the place appears a kind of ghost that they thought was a ... bad soul so they left the house, running like a hell.

Aluno D

Pré-teste

I am not sure but I put ... I *stalk my friend screaming* for necessity man or woman and *didn't take donatives for* the person and I think it's *so ingrate* and I ... I concerned with him for this.

Pós-teste

I and my friends talking with oh walked ehh on the street and we talking about the, the old house, old house, when ehh ... old house ... ehh and talking about the history about the the, the woman died in this house and ehh.. when we... heard something in ... in this house and I said to my ... my friends. Look! Go to look in this house and we ... we... ehh into the house and ... illuminate the wall, the wall the house and we saw ... we saw ... the ... (INCOMP) of the woman died and I run out with my friends. Just.

Aluno E

Pré-teste

When I saw in the *journal* some problems in Africa I... my *whole* problems get so ... shrink. I was making the same mistake all the time ... this topic... ehh I was pushed around by my friend . humm...a DJ... always *do a nice scrape*.

Pós-teste

Me and my friends was so curious to discover what was *going* in the ancient mansion, mansion. Then, we entered in the house. When we saw up in the stairs, we saw a light then the light, turned, turned into ... ehh a person, a bright person and then we ... get away from the house as fast as we could turn and we never returned, returned back to the mansion.

Aluno F

Pré-teste

Não quis fazer a tarefa.

Pós-teste

Oh, one day my friends and me were walking and ... I, I saw a ehh.. a dark house and my friend are courageous and he said me and said me Oh, you can go, you can enter in a, in a house? and I said yes and me and my friends, eh..... Me and my friends went to a house and ... the moment I entered I saw a, the .. *gasper, gasper* I saw the *gasper* and the... (desiste) ah não sei!

One day my friend and me was walking on the street and saw a dark house and my friends and me very adventurous, my friends very courageous and said to go to this house, to enter this house. And in front of this

house is a, is a very dangerous house and very... very.. ugly and ... I I entered and **near with** a door I... I... saw a ... ghost ugly ghost and the moment I saw the ghost I. I. **run** and ... and I saw, I **said with** my friends, **never I will** go **another time the house**

Aluno G

Pré-teste

Não quis fazer a tarefa.

Pós-teste

I was walking on the ... street ... **in the night** and, when I saw **a ... ugly** house and dark house humm, I ... **take my light** and ... take my light, and turn, and turn, and **turned on the house**. When I entered **on the house** I saw a big ... a big ... a big place and dark place and ... I ... I turned on my, when I turned on my light I saw a ... a... I saw **a ... people** and ... when I saw a people, I ... run.

Aluno H

Pré-teste

Well, I have a friend that's ... too worried about her grades and ... and ... but she ... is the... best student **all the class**. I think she ... all the time she's concerned but **she .. wrong things**

Yesterday I was... learning how to plant flowers and ... well... my friend said that I need to spread the seed ... after for long time, **need** to ... take care the water.

When I was a kid, I used to play hide and seek. Every time when I was ... **pushing my friend** I get **stalked them** but they didn't (INCOMP).

Pós-teste

Well, two young boys ... uhh.. knew a ... an empty house near from ... their, their home . Well, one day they decided to ... go there and ... no one ...uhh ... no one was ehh in the house . Well, they decided to go there at night. When they were afraid they went there with a light. ehh.. ehh.. ... ehh... When they ... were in the house ... the **most young** boy heard some ahh strange sound. The, he tried to ... turn on the ... the lights and ... and ...and the.. the.. lights didn't ... turn on...and ... uhh ... suddenly, they ... saw a human, something like a human being. They felt so afraid about it and never, they went there again.

3.5.2 – Análise comparativa da produção dos alunos na comunicação oral no pré-teste e no pós-teste

Após a coleta de dados nos pré e pós-testes, iniciou-se a análise desses resultados quantitativamente e qualitativamente. Os critérios adotados para essa análise foram a demonstração da autoconfiança, a aceitação da gramática e o uso adequado do vocabulário, baseados na pesquisa de Cohen, Weaver e Li (1996).

Para a análise quantitativa, foram analisados as produções dos alunos nas tarefas do pré e pós-testes, segundo os critérios adotados. Para a demonstração da autoconfiança, foi contado o número de pausas/hesitações ocorridas durante as atividades. Para a aceitação da gramática, foram contados e analisados os tipos de erros gramaticais que os alunos cometeram durante o desenvolvimento das tarefas. Para o controle sobre o vocabulário, foi considerado o número de palavras empregadas inadequadamente. Os critérios analisados foram identificados através dos símbolos adotados e puderam ser visualizados no item 3.5.1. em detalhes.

Para a análise qualitativa, foram analisados as produções dos alunos referentes ao tipo e variação de vocabulário e formas gramaticais usados no pré e pós-testes, buscando

evidenciar os possíveis efeitos da integração das estratégias de aprendizagem às atividades regulares do programa.

No capítulo IV, os dados obtidos no decorrer da investigação serão examinados, buscando apreender as suas inter-relações e assim, alcançar uma melhor compreensão sobre a questão investigada.

CAPÍTULO IV – OS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentadas as informações resultantes dos instrumentos de coleta de dados utilizados durante a investigação. A apresentação e a análise desses dados do estudo foram organizadas da seguinte maneira:

O efeito da **integração das Estratégias de Aprendizagem** às atividades de ensino e aprendizagem é examinado mediante a comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste, detalhando-se os resultados quantitativos e qualitativos que expressam o desempenho dos alunos em cada uma das baterias de tarefas realizadas no pré e no pós testes. São apresentados os resultados obtidos pelos alunos, comparando-se o desempenho dos mesmos no pré e no pós-teste, especialmente em relação às três primeiras tarefas, que eram da mesma natureza daquelas do pré-teste¹³.

Com o objetivo de conferir maior cuidado às interpretações dos resultados mencionados acima, são trazidas informações resultantes de outros recursos/procedimentos, a saber: (a) questionário aplicado após as 15 sessões de integração das estratégias, indagando os alunos participantes sobre a frequência do uso das estratégias de aprendizagem, antes e após a intervenção e (b) breve discussão com o grupo, ao término das atividades, quando os alunos foram convidados a participar de um “bate-papo” em que todos se reuniram para expressar suas apreciações sobre a integração das estratégias de aprendizagem às atividades regulares do curso, em termos de ganhos, de dificuldades, de críticas e de sugestões. Num

¹³ As tarefas 1,2 e 3 no pré e pós-teste são as mesmas embora se espere que no pós teste os alunos as realizem com mais recursos, evidenciando um maior domínio da língua. As tarefas 4 e 5 do pós-teste foram mudadas com o objetivo de melhor testar as estratégias enfatizadas ao longo da intervenção.

clima descontraído e bastante informal, eles pontuaram aspectos que indicam como se sentiram e como avaliavam a experiência vivenciada, o que poderá ser conferido nos excertos transcritos.

4.1 A integração das estratégias de aprendizagem relacionadas com as habilidades orais e seus efeitos no desempenho dos alunos

Como descrito no capítulo anterior, foi aplicada uma Bateria de tarefas de habilidades orais, como pré-teste, visando a identificar as dificuldades e necessidades dos alunos do grupo investigado. Com base nessas informações foram programadas e desenvolvidas as atividades das 15 aulas previstas, enfatizando a integração das estratégias de aprendizagem relacionadas com as habilidades orais às atividades regulares do curso. Os resultados do pós-teste, aplicado ao término das 15 sessões que durou a intervenção, permitem levantar algumas questões e fazer considerações que podem se constituir em contribuições tanto para a área de ensino e aprendizagem da língua inglesa, como para a formação de professores dessa mesma área.

Considerando o grande volume de dados que resultaram da investigação realizada, serão destacados em especial aqueles relacionados com os critérios adotados para avaliar o desempenho dos alunos nas tarefas orais, a saber: demonstração de autoconfiança, exatidão gramatical, adequação do uso de vocabulário.

As tarefas consideradas para a avaliação quantitativa do pré e pós-teste se referem às três primeiras tarefas da bateria, pois essas tarefas são exatamente iguais.

4.1.1.Quanto à demonstração de autoconfiança.

Esse critério refere-se à fluência, isso quer dizer que o fluxo do discurso produzido não apresenta interrupções nem tão frequentes e nem tão longas. Segundo Brown (1994), a fluência é caracterizada pela orientação para a mensagem, essa deve ser natural e corrente. Outra característica da fluência, descrita pelo mesmo autor, é o tempo de resposta, a qual deve atingir uma velocidade aceitável no discurso. Considerando essas características da fluência e os resultados do pré-teste, fica evidente que essa questão era o grande desafio a ser trabalhado na intervenção. Os alunos em geral não tinham grandes problemas com o uso apropriado do vocabulário e também não cometiam muitos erros de gramática e as maiores dificuldades diziam respeito à fluência. Muitas pausas, em geral longas, contribuíam para tornar a comunicação “quebrada” e às vezes monótona.

Uma primeira comparação dos resultados do pré e do pós-teste no que se refere ao critério do **desenvolvimento da autoconfiança**, indica avanços consideráveis do grupo considerado no seu todo (Quadro 7). Foram analisadas, em primeiro momento, as 3 primeiras tarefas dos oito alunos do grupo, as quais eram as mesmas nos pré e pós testes, o que totaliza 24 atividades envolvendo habilidades da fala realizadas no pré-teste e 24 no pós-teste. Feita a comparação entre os resultados desses dois momentos, verifica-se que em 17 das 24 tarefas realizadas pelo conjunto dos alunos no pós-teste, **o desempenho foi superior ao do pré-teste**. Ou seja, os dados coletados indicam que em 70,8% das tarefas do pós-teste houve uma melhora na fluência o que se expressa pela menor frequência das pausas e também por serem pausas mais breves, com menos hesitações na fala.

Quadro 7 – Desempenho dos alunos no pré teste e no pós teste(*). Avaliação dos efeitos da integração das estratégias no desenvolvimento da **autoconfiança**

Desempenho dos alunos nas tarefas do pré teste e do pós teste, indicado pelo número de pausas.					
	T1(**)	T2 (**)	T3 (**)	T4 (**)	T5 (**)
Aluno A	Pré: 15 Pós: 7	Pré: 6 Pós: 7	Pré: 13 Pós: 11	Pré: 30 Pós: 9	Pré:4 Pós: 13
	T1	T2	T3	T4	T5
Aluno B	Pré: 4 Pós: 3	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 9 Pós: 1	Pré: 5 Pós: 0
	T1	T2	T3	T4	T5
Aluno C	Pré: 7 Pós: 3	Pré: 12 Pós: 1	Pré: 3 Pós: 2	Pré: 6 Pós: 1	Pré: 11 Pós: 3
	T1	T2	T3	T4	T5
Aluno D	Pré:20 Pós: 8	Pré: 8 Pós: 5	Pré: 17 Pós: 9	Pré:20 Pós: 5	Pré: 2 Pós: 13
	T1	T2	T3	T4	T5
Aluno E	Pré:37 Pós: 3	Pré: 4 Pós: 0	Pré: 12 Pós: 2	Pré: 9 Pós: 9	Pré: 5 Pós: 2
	T1	T2	T3	T4	T5
Aluno F	Pré:24 Pós: 18	Pré: 0 Pós: 5	Pré:12 Pós: 8	Pré: não fez Pós: 12	Pré: não fez Pós: 15
	T1	T2	T3	T4	T5
Aluno G	Pré: 3 Pós: 6	Pré: 1 Pós: 0	Pré:10 Pós: 6	Pré: não fez Pós: 6	Pré: não fez Pós: 14
	T1	T2	T3	T4	T5
Aluno H	Pré: 17 Pós: 19	Pré: 4 Pós: 4	Pré: 6 Pós: 12	Pré: 17 Pós: 5	Pré: 16 Pós: 23

(*) Resultados expressos em frequência de pausas apresentadas no pré e no pós-teste

(**) **Tarefa 1, Tarefa 2, Tarefa 3, etc.**

Alguns exemplos podem ser destacados para evidenciar a importância desse resultado. O aluno D, por exemplo, apresentou 20 pausas na realização da tarefa 1 do pré-teste. Esse aluno expressava-se de forma irregular em termos de ritmo, pela repetição que fazia em alguma palavra, seguido de pausas, possivelmente para ganhar tempo para encontrar palavras necessárias para completar seu raciocínio. Isso, acarretava uma fala truncada e até com falta de conexão entre as coisas sobre as quais falava. Segue a transcrição da fala do aluno D na tarefa 1 para exemplificar as dificuldades, hesitações:

Pré-teste (Aluno D, tarefa 1)

I'm sixteen years old and ... I have one meter and seventy three or four centimeters. I don't know I...I'm short. I think and... and .. my.. my hair... is.. is blond...blond...and I ... I so quiet and shy but I like to meet new friend and my expected if I ... move to other country is, are, are... to... to.. meet new friends and ... see a .. new culture and landmarks and I... I like ... I like listen musics and, and I like... I don't like much study but it's necessary... and I... I like go out with my friends and just..

No pós-teste, o desempenho de D, na realização da tarefa 1 foi consideravelmente melhor, com oito pausas apenas, o que resultou numa comunicação coesa e de fácil acompanhamento, pois demonstrava ter foco sobre o que estava falando.

Pós-teste

Hi, my name is Aluno D. And I think I, I'm pretty tall, I think I have one seventy of, of height. I'm seventeen years old. I live with my parents. And I... I... I'm thin . And I like to go out. I expect to live in another country ehh ... have contact to other culture and play soccer with different people, because I like to play soccer. And study more other languages. I don't like humah.. I prefer ... I prefer practice sports, but I like to study too. I don't very much practice sports, but it's necessary, I think. But it's not these days. I prefer junk food. I prefer humm... I prefer... ehh blond womans and it's just. Just.

O caso do aluno E, que apresentou 37 pausas na tarefa 1 do pré-teste é emblemático, uma vez que seu desempenho registrou um grande avanço no pós teste. Esse aluno apresentou apenas três pausas, o que significa um decréscimo de 91,8% nas pausas e um considerável avanço na fluência. Os dois excertos abaixo ilustram o desempenho de E no pré e no pós-teste:

Pré-teste (Aluno E, tarefa 1)

I ... have one meter ... and sixty seven ... centimeters of high and... I wear glasses. Nowadays I'm ... pretty hair and... I'm pretty nervous ... only sometimes but I'm always happy. I like ... to... met new friends, who knows my future best friends but... eh..I know I'm there .. because I will improve my stuff. I like to listen music and ... play computer and ... met new friends... this things...and I don't like ... (INCOMP) and ... listen to pagode. I hate it... and ... I... I can't .. I can't ... stand... when my dogs are barking in the night when I'm trying to sleep. They always ... bark when I have a ... great .. ahh... event .. in ... in.. another day because ... I, I... get... I get .. pretty, pretty nervous with it ...only it.

Pós-teste

Hi, I'm Aluno E. I'm not so tall, I'm Japanese. I have black hair and I'm pretty chubby. And I like to play some sports like baseball, soccer and volleyball, but I prefer to play volleyball because ... I like and, and sometimes I'm pretty stressed but you'll always find me happy because it depends of the day and my things. I think I ...will and I hope ... ehh I'll meet new friends, ehh improve my English and another things, and I expect, I expect *do ehh many friends*. That's it.

Outro caso a se destacar é do aluno C ao desempenhar a tarefa 2. No pré-teste esse aluno apresentou 12 pausas e no pós-teste apresentou apenas 1 pausa. As pausas apresentadas no pré-teste eram curtas, demonstrando certa hesitação sobre o que falar. No pós-teste, esse aluno demonstrou concentração sobre o tópico que estava falando e sua fala foi muito fluente:

Pré-teste (Aluno C, tarefa 2)

This morning I heard...at the...I read at the newspaper that the...prediction for the weather today (IMCOMP) then with it I decide to take a walk...I was going to .. my friend's house, Guilherme...then I saw .. many guys playing football in front of my house. I asked him for .. to play. First I go to my friend's house...and she said that... he said that he couldn't go because he has to study...he had to study...and I start to play soccer there in front of my house.

Pós-teste

My grades are suffering, so I decided to ask someone about what should I do to *repair* it. I asked my father, but all fathers will say you have to study more, you have to pay attention, to pay more attention at classes, so I didn't *ask for* him because I know what should be the answer. I started asking different persons, not friends, like family but doesn't too close like parents, so I asked for aunts because what should I do, I have to do. They said that it's a good idea to develop your memory so you can ehh... catch things fast and with that you could get good grades.

Cabe ressaltar alguns casos em que os resultados do pré e do pós teste praticamente ficaram inalterados. Os registros do aluno B, por exemplo, indicam que seu desempenho no pré e pós-teste permaneceu inalterado nas tarefas 2 e 3. Ocorre, porém, que o número de pausas nessas duas tarefas, no pré-teste, já era zero, não havendo, portanto como registrar ganhos, uma vez que se tratar de um aluno sem problemas com relação à fluência (demonstração da auto-confiança):

Pré-teste (Aluno B, tarefa 3)

A2: Hi. I have a problem with my skirt. I bought it yesterday and my skirt is torn.

A1: What happened with it?

A2: It's torn.

A1: It's torn? Ohhh ... did you ... wash. How did you wash it?

A2: I didn't wash it.

A1: No? and ... the skirt ... hummmm ... you buy skirt and ... it's ... humm ... ahhh ... well ... why ... (nossa!) ... do you think it's necessary to ... refund it?

A2: I think it's better. Can you refund me?

A1: Yes, I can.

Pós-teste

P: Hi, I have bought a cell phone here and the screen (didn't freeze). Do you know what can I do to resolve my problem?

A2: When you bought?

P: It was, I don't remember. I think that was in... last eh last month.

A2: Is it the first time that it happened?

P: Yes, yes, it happened yesterday. What can I do to resolve a problem?

A2: If you want we can fix it or if **it don't** work we can refund ?

P: But if I want to fix it I have to pay something?

A2: No, no.

P: And if I want to get my money back, I'll receive in (INCOMP)

A2: No **it exactly** the price you pay.

P: OK, I think I'll fix.

A2: OK. Bring here.

P: Here

Os alunos **A, C, D, E** também obtiveram melhores resultados quanto ao ganho da auto-confiança **em todas as três tarefas**. Cabe ressaltar que esses alunos apresentavam uma alta frequência no número de pausas e conseguiram demonstrar o ganho da auto-confiança com um discurso bem mais fluente e mais natural. Os resultados desses alunos comprovaram o resultado positivo da integração das estratégias para o desenvolvimento da auto-confiança, pois indica que 5 dos 8 alunos participantes, conseguiram desenvolver o critério mais necessário para o desenvolvimento da habilidades orais.

Os alunos **F, G, e H** já obtiveram resultados variados. O aluno **H**, por exemplo, demonstrou um número de pausas maior nas tarefas 2 e 3. O resultado do aluno **H** foi um dado que surpreendeu pois esse aluno sempre demonstrou um grande interesse durante as aulas de intervenção, mas que obteve resultados negativos em duas das três tarefas e um resultado inalterado em uma tarefa. Já os alunos **F e G**, também ofereceram dados surpreendentes, pois mesmo tendo algumas atitudes de indisciplina durante as aulas, conseguiram obter melhores resultados em duas das três tarefas.

Temos alguns outros exemplos, examinando as tarefas 4 e 5 do pós teste, as quais foram modificadas em função de melhor testar as estratégias enfatizadas ao longo da intervenção. Para tanto, temos os alunos D e E que comprovam um melhor resultado quanto ao critério do desenvolvimento da auto-confiança. Levando-se em conta a média de 13 pausas do aluno D nas 5 tarefas do pré-teste, na tarefa 4 esse aluno apresentou apenas 5 pausas. Mais notável ainda é o resultado do aluno E, a média em suas 5 tarefas no pré-teste foi de 13 pausas também, porém na tarefa 5, no pós-teste o número de pausas foi de apenas 2. Os excertos dessas duas tarefas melhor ilustram esses casos:

Pós-teste (Aluno D, tarefa 4)

I and my friends talking with oh walked ehh on the street and we talking about the, the old house, old house, when ehh ... old house ... ehh and talking about the history about the the, the woman died in this house and ehh.. when we... heard something in ... in this house and I said to my ... my friends. Look! Go to look in this house and we ... we... ehh into the house and ... illuminate the wall, the wall the house and we saw ... we saw ... the ... (INCOMP) of the woman died and I run out with my friends. Just.

Pós –teste (Aluno E, tarefa 5)

Me and my friends was so curious to discover what was going in the ancient mansion, mansion. Then, we entered in the house. When we saw up in the stairs, we saw a light then the light, turned, turned into ... ehh a person, a bright person and then we ... get away from the house as fast as we could turn and we never returned, returned back to the mansion.

Assim, os dados quantitativos e qualitativos mostraram alguma possibilidade de avanços no desenvolvimento da auto-confiança produzindo diálogos e falas com mais fluência e mais coesão.

4.1.2 Quanto à aceitação gramatical:

O critério da aceitação gramatical refere-se à exatidão gramatical, isto quer dizer, a adequação da aplicação das estruturas gramaticais da língua na linguagem oral. Por exemplo: a concordância do sujeito e verbo; o correto uso de tempos verbais; a ordem de adjetivos, substantivos e advérbios numa sentença; o uso de artigos.

Os alunos não apresentaram grandes problemas com relação a esse critério, conforme pode ser visto pelos dados apresentados no Quadro 8. No entanto, uma das constatações é que cometiam erros gramaticais para estruturas já ensinadas durante os semestres anteriores, erros de estrutura básica: *a person that don't have, what I should do to repair it, they didn't saw*. No geral, essa falta de exatidão não foi considerada como um fator de empecilho para uma boa compreensão da fala do grupo.

Quadro 8 – Desempenho dos alunos no pré teste e no pós teste(*). Avaliação dos efeitos da integração das estratégias no desenvolvimento da **exatidão gramatical**

	Desempenho dos alunos nas tarefas do pré teste e do pós teste, indicado pelo número de erros gramaticais.				
Aluno A	T1 (**)	T2 (**)	T3 (**)	T4 (**)	T5 (**)
	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 5 Pós: 1	Pré: 3 Pós: 11
Aluno B	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 5 Pós: 3	Pré: 0 Pós: 1	Pré: 0 Pós: 2	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 4 Pós: 2
Aluno C	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 3 Pós: 6	Pré: 2 Pós: 2	Pré: 2 Pós: 2	Pré: 1 Pós: 4	Pré: 3 Pós: 7
Aluno D	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 5 Pós: 4	Pré: 2 Pós: 2	Pré: 2 Pós: 2	Pré: 2 Pós: 6	Pré: 2 Pós: 5
Aluno E	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 5 Pós: 2	Pré: 1 Pós: 2	Pré: 5 Pós: 4	Pré: 2 Pós: 2	Pré: 0 Pós: 2
Aluno F	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 3 Pós: 5	Pré: 2 Pós: 4	Pré: 2 Pós: 2	Pré: não fez Pós: 2	Pré: não fez Pós: 11
Aluno G	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 4 Pós: 3	Pré: 1 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 1	Pré: não fez Pós: 2	Pré: não fez Pós: 4
Aluno H	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 6 Pós: 3	Pré: 1 Pós: 0	Pré: 3 Pós: 1	Pré: 3 Pós: 1	Pré: 1 Pós: 1

(*). Resultados expressos em frequência de erros gramaticais apresentadas no pré e no pós teste

(**) Tarefa 1, Tarefa 2, Tarefa 3, etc.

Analisadas as 24 tarefas desempenhadas pelo grupo nos pré e pós-testes, obteve-se uma melhoria de 37,5% quanto à exatidão gramatical nos pós-testes. Temos o exemplo do aluno H na execução da tarefa 1. No pré-teste, esse aluno teve 6 erros gramaticais e no pós-teste, teve um decréscimo de 50% com 3 erros.

Pré-teste (Aluno H, tarefa 1)

Pré-teste

Hello! My name is Aluno H. I'm 16 years old. My eyes and my hair are dark brown...aaah.. sometimes my hair is sometimes black...aaah...I am too shy...sometimes I ... speak...I...don't I don't speak louder...and the people can't hear me. Well, ...but I like to make friends, I like to go out at ... cozy places . Well,...I like to create things...draw and writing...aaa....Well, ... I expect during there I could make friend and practice more my English, and I think that's it.

Pós-teste

Hello. My name is Aluno H. I am sixteen. I was born here in Campo Grande, Brazil and... ahh.. I am pretty tall, I have brown eyes and brown hair, yeah? Ahh... I'm pretty shy but I always try to ... start a conversation with people ... try to speak more and ... met another people. I like to ... read and listen to music, talk about many things ... I don't mind what the subject and ... I like..., I like going out too. yeah.. and I don't like ... when ... people ...teach me to do things that I ... don't want ... I don't want to do something that is difficult to me to make me ... to do. Well... I expect that going there .. I expect that I will learn many more things and ... make friends always and ... improve my English, the most important thing.

Qualitativamente, uma das constatações feitas foi com relação também à melhoria de qualidade de estruturas gramaticais. Veja os exemplos dos alunos B e H, que além de conseguirem diminuir o índice de inexatidão gramatical, conseguiram produzir falas mais elaboradas. Nota-se como nas frases do pós-teste foram usadas estruturas com complexidade e mais elaboração.

Pré-teste (Aluno B, tarefa 1)

My name is Aluno B. I'm fourteen years old. I'm not so taller and not so smaller too. I think I'm thin ehh I'm ... I'm a kind of easygoing person but when need I'm really responsible . I like go out like ... any teen. I don't like to do ... wash clothes, dishes, this things and I think living in another country can be a good thing to learn a new culture make new friends, about ... knew about other country.

Pós-teste

I'm a kind of person that is normal. I'm not so tall and not so small and not so fat and so thin. My personality is that I'm very organized, I don't like mess. (INCOMP) I can ... can catch up with something. I don't, I don't ... I have no problem with a person that don't ... that don't, that isn't equal me. I can put up with a person different. I hope that this experience will be better for me and I can improve my experience of life.

Pré-teste (Aluno H, tarefa 2)

Last semester I didn't study....as harder as I need to. Because of this, my grades were low...and if I don't start studying this semester I will... uhhh.. I will need to do everything again. So I need to do something.

Pós-teste

I always feel afraid when I will do something important like a ... difficult test even if I have studied a lot, many hours the day before I feel afraid about my ... my .. result, I feel ... (INCOMP)

O desempenho do aluno B constitui um exemplo pertinente de como a análise da evolução dos alunos deve contemplar, além do número de erros cometidos no pré e no pós-teste, a qualidade das estruturas gramaticais utilizadas. Esse aluno cometeu 10 erros gramaticais no pré-teste e 9 no pós-teste, consideradas as cinco tarefas, o que sugere um avanço pouco significativo. Todavia, a tarefa 2 (sem erros no pré e com 1 erro no pós-teste) evidencia um melhor domínio de estruturas gramaticais mais complexas e usadas no pós-teste.

Pré-teste (Aluno B, tarefa 2)

Today the weather is so good to practice some exercise. I think I'll take a walk.

Pós-teste

Tomorrow I need to do something so important to my study. I need to show my school work in front my class. I'm so afraid even though I know everything is OK. If the person, the people will understand how, what I can, I'm trying to say. I know I'm very nervous. I don't know what to do.

Examinando os resultados sob essa ótica mais qualitativa, é necessário relativizar e reinterpretar os resultados que indicam alguns poucos avanços, alguns resultados inalterados e até mesmo alguns retrocessos na comparação dos resultados dos pré e pós-testes, no conjunto das 24 tarefas realizadas pelos oito alunos. Como já destacado anteriormente, os alunos em geral não apresentavam sérios problemas com relação à gramática. O índice de erros gramaticais dos resultados inalterados, por exemplo, ficaram na marca de 1 a 2 erros. Apesar de se manter os mesmos índices de erros nos dois testes, pode-se observar uma melhoria considerável na qualidade das frases produzidas. Isso é exemplificado pelos alunos A e C, nas tarefas 1 e 2 respectivamente. Esses alunos mantiveram o mesmo número de erros, entretanto, as falas evidenciam construções mais elaboradas.

Pré-teste (Aluno A, tarefa 1)

Well, my name is Aluno A. I'm ehh.... I'm sixteen years old, my hair is cut and I'm thin. I like to dance and study and I'm ... funny with my friends and my family. ... ahhh ... I don't like ... humm ... don't like to ... swim and ... playing volleyball ... ohh, I think I can ... learn ... many things and ... do many ... friends.

Pós-teste

Hello my name is Aluno A. I'm seventeen years old. I have brown eyes and I'm pretty tall. I like to ... dance and have ... various ... types of activities during my day but I think for me it's important to ... improve my English and ... study a lot to ... get more better grades and ... talk fluently .

Pré-teste (Aluno C, tarefa 2)

Pré-teste

This morning I heard...at the...I read at the newspaper that the...prediction for the weather today (IMCOMP) then with it I decide to take a walk...I was going to .. my friend's house, Guilherme...then I saw .. many guys playing football in front of my house. I asked him for .. to play. First I go to my friend's house...and she said that... he said that he couldn't go because he has to study...he had to study...and I start to play soccer there in front of my house.

Pós-teste

My grades are suffering, so I decided to ask someone about what should I do to *repair* it. I asked my father, but all fathers will say you have to study more, you have to pay attention, to pay more attention at classes, so I didn't *ask for* him because I know what should be the answer. I started asking different persons, not friends, like family but doesn't too close like parents, so I asked for aunts because what should I do, I have to do. They said that it's a good idea to develop your memory so you can ehh... catch things fast and with that you could get good grades.

Essa análise permite constatar que o critério para o desenvolvimento da exatidão gramatical teve considerável ganho qualitativo. O fato de que os alunos passaram a usar estruturas mais complexas, através das quais permitem ao ouvinte receber a fala de forma mais coesa e mais elaborada aponta para uma constatação positiva com relação a esse critério.

O primeiro resultado levantado nos pré e pós-testes é com relação ao maior desenvolvimento do critério da auto-confiança comparado à aceitação gramatical. Esse resultado pode ser explicado por Skehan (1998), segundo esse autor, a fluência e a exatidão são recursos que devem ser perseguidos, mas adverte que eles competem pelo recurso da atenção durante o processo de comunicação. Os alunos do grupo experimental foram bem-sucedidos no desenvolvimento da fluência, critério que possivelmente tenha demandado mais atenção, mas ainda continuaram a cometer alguns erros básicos com relação à exatidão gramatical. Nesse aspecto, explicado por Tarone (1983, apud SKEHAN, 1998), a qual revisou vários trabalhos que sugerem que a quantidade de atenção dada ao discurso tem um impacto na exatidão sobre o que é dito. Ela mostrou como um número de formas gramaticais pode mudar previsivelmente a exatidão na performance. Ela usa como exemplo a forma redundante como a terceira pessoa *-s*, por exemplo, pois trata-se de um ponto importante na exatidão gramatical, mas algo quase que imperceptível, que não demanda muita atenção. Portanto, formas como essas, a autora afirma que quanto menos a atenção é disponibilizada, menor é a exatidão. Algumas frases dos excertos podem exemplificar essa inexatidão gramatical:

Pós-teste (Aluno A, trecho da tarefa 3)

Ok, and, this... technicians... I need to pay for them.
and I have many things to do there because the city have ... stores, shopping and

Pós-teste (Aluno B, trecho da tarefa 1)

... I have no problem with a person that don't ... that don't, that isn't equal me.

Pós-teste (Aluno B, trecho da tarefa 3)

If you want we can fix it or if it don't work we can refund ?

Esse aspecto explicado por essa autora serve como explicação das inexatidões gramaticais para os chamados erros básicos, referentes a pontos gramaticais já ensinados aos alunos nos semestres anteriores.

4.1.3 - Quanto ao controle sobre o vocabulário:

O critério controle sobre o vocabulário refere-se à variedade na escolha das palavras e uso de palavras em contextos apropriados. Os resultados do pré-teste, em termos de registros quantitativos quanto ao uso inadequado de palavras, sugerem que esse aspecto não se constituía em uma dificuldade maior para o grupo. No entanto, embora o uso inadequado de vocabulário fosse bem pouco freqüente, faltava uma maior variação das palavras, uma ampliação do vocabulário, para uma melhor comunicação. Comparados os resultados do pré e do pós-teste nas três tarefas realizadas pelos oito alunos (um total de 24 exercícios, portanto) constata-se que em 7 delas (29,2%) os resultados do pós-teste foram superiores aos do pré-teste e em 15 (62,5%) ficaram inalterados. Cabe ressaltar que os dados apresentados no quadro 9 mostram que, 11 das 15 tarefas que tiveram resultados inalterados, apresentaram freqüência zero (isto é, nenhum uso inadequado de vocabulário) nos pré e pós-testes e outras quatro registraram freqüência de apenas 01, o que confirma a colocação inicial de que esse critério não se constituía verdadeiramente em uma dificuldade para esses alunos.

Quadro 9 – Desempenho dos alunos no pré e no pós teste(*). Avaliação dos efeitos da integração das estratégias no desenvolvimento **do uso adequado de vocabulário**.

Desempenho dos alunos nas tarefas do pré teste e do pós teste, indicado pelo número de inadequado do uso de vocabulário.					
Aluno A	T1 (**)	T2 (**)	T3 (**)	T4 (**)	T5 (**)
	Pré: 2 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 2 Pós: 1	Pré: 1 Pós: 1
Aluno B	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0
Aluno C	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 0 Pós: 2	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 1	Pré: 3 Pós: 0
Aluno D	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 1 Pós: 3	Pré: 4 Pós: 3	Pré: 3 Pós: 3	Pré: 3 Pós: 0
Aluno E	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 4 Pós: 1	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 2	Pré: 3 Pós: 1
Aluno F	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 2 Pós: 0	Pré: não fez Pós: 1	Pré: não fez Pós: 1
Aluno G	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0	Pré: não fez Pós: 0	Pré: não fez Pós: 2
Aluno H	T1	T2	T3	T4	T5
	Pré: 1 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 0	Pré: 2 Pós: 1	Pré: 3 Pós: 0

(*). Resultados expressos em frequência do uso inadequado de vocabulário apresentadas no pré e no pós teste
(**) Tarefa 1, Tarefa 2, Tarefa 3, etc.

Um exemplo típico sobre a natureza do progresso quanto ao uso do vocabulário é o do aluno A, que na tarefa 2 do pré-teste usou palavras mais básicas e até inadequadas (*the grades were very low; make extra classes*) e que no pós-teste na mesma tarefa, conseguiu ter mais controle sobre o vocabulário ao se expressar, como mostram os excertos (*my grades are suffering/ take extra classes*).

Pré-teste (Aluno A, tarefa 2)

Because the grades ... were very low I need to ... **make** ... extra ... classes in my school, so my ... I don't ... have **many free time**.

Pós-teste

Well, my grades are suffering and I need, I think it's important to ... take extra classes and ... study more in my house ... and ... it's important to ... search the ... my difficulties like ... in speech and vocabulary to improve **better** my English.

Já o aluno F, na tarefa 2, também demonstrou uma maior variação de vocabulário demonstrando um maior controle das palavras pela sua maior expansão em sua comunicação.

Pré-teste (Aluno F, tarefa 2)

Oh today the weather is fine and I **decided talk a walk** with my friends and **after** I go to the mall.

Pós-teste

Today I **wake up** very worried because I **think** about my grades and my mother said if I don't, if I **fail in** my school eh... I didn't go, I **didn't will** go in a beach and... my grades are low and I need to ... I need to do something about it. And now I ... thought ... and I ... will study more and ... **stop to go** out. Just it..

O desempenho dos alunos E e F, também exemplificam o avanço no que se refere ao uso de vocabulário, pela adequação e variação de palavras demonstradas nas tarefa 5 e 4 do pós-teste:

Pós-teste (Aluno E, tarefa 5)

Me and my friends was so curious to discover what was **going** in the ancient mansion, mansion. Then, we entered in the house. When we saw up in the stairs, we saw a light then the light, turned, turned into ... eh... a person, a bright person and then we ... **get away** from the house as fast as we could turn and we never returned, returned back to the mansion.

Pós-teste (Aluno F, tarefa 2)

Oh hello. **I talk** about my favorite city. Now I'll talk about Fortaleza. Fortaleza is very good, very good because **have** a good beach, many girls eh.. with....ehh... with good clothes, do you understand? and ... the night is a very eh... have a good nightlife, nightlife because have many things to do and ... many parties to go, yes? and ... it's a crowded city. You can be little nervous about the traffic and ... the boys you see there... ridiculous, very ridiculous, do you understand? and... it's a **skyscraper city**, many beautiful apartments yes? and ... a metropolitan city and very very very cosmopolitan and .. eh.. eh.. .. that's it.

Os excertos destacados acima evidenciam uma maior variação do uso de palavras, o que pode ser considerado um fator que favorece a comunicação. Assim, esse critério passa a ser considerado nesta pesquisa um indicador de sucesso mais avançado, já que o (simples)

uso adequado do vocabulário não se constituiu uma prioridade em razão dos resultados relativamente bons do pré-teste.

4.1.4. As estratégias trabalhadas com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da auto-confiança, da aceitação gramatical e do controle sobre o vocabulário.

Neste subtítulo serão examinados os efeitos que podem estar relacionados à integração das estratégias às atividades de ensino. Cabe esclarecer que, embora tenham sido programadas um número considerável de estratégias cognitivas e metacognitivas, selecionadas para o desenvolvimento da auto-confiança, da aceitação gramatical e do controle sobre o vocabulário não foi possível fazer o uso de todas elas com a mesma intensidade. A primeira razão para tal procedimento é por ter sido feita a seleção de um grande número de estratégias e não foi possível utilizar todas elas de forma balanceada pela natureza das atividades desenvolvidas, pois essas não correspondiam aos tipos de estratégias. Isso quer dizer que os tipos de estratégias usadas devem corresponder com a natureza das atividades. A segunda razão foi devido às deficiências que os alunos apresentavam durante as aulas e a intensificação de algumas estratégias foi uma tentativa de compensar essas deficiências. Assim, por essas duas razões não foi possível trabalhar com a mesma intensidade todas as estratégias propostas.

Estratégias cognitivas

1. Lembrar-se da seqüência para a execução da fala.
2. Usar fórmulas padrões e recombina para produzir uma seqüência mais longa.
3. Tentar falar naturalmente.
4. Fazer as anotações da pronúncia, ritmo e entonação do diálogo.
5. Lembrar-se do diálogo pela dramatização da situação.
6. Dramatizar a situação. Incorporar o personagem com a mesma fala e gestos.
7. Fazer a repetição com atenção e tentar imitar a pronúncia, entonação e ritmo.
8. Usar o vocabulário novo. Tentar não confiar apenas nas palavras e expressões familiares.
9. Procurar ajuda para as palavras que não sei.
10. Tentar explicar alguma palavra de uma maneira diferente, com palavras diferentes.
11. Memorizar através da repetição.
12. Usar novas palavras em um contexto.
13. Memorizar novas palavras pelo contexto dado.

Estratégias metacognitivas

1. Identificar o objetivo e o propósito da tarefa.
2. Perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como era a pronúncia das palavras.
3. Planejar o que irá dizer.
4. Prestar atenção na minha fala.

5. Organizar os pensamentos para a execução da tarefa.
6. Monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia.
7. Revisar e ligar com um material já conhecido.
8. Perguntar-se e saber o que se deve melhorar na próxima vez?
9. Prestar atenção para o significado da conversa.
10. Envolver-se na conversação concentrando-se na conversação.
11. Fazer auto-correção. Quando perceber um erro, voltar e corrigir.

Para as 15 aulas, a média de frequência do uso das estratégias selecionadas e usadas pela pesquisadora foi em torno de 2 vezes para a metade dessas estratégias. Entretanto, para a outra metade das estratégias, a frequência do uso aumentou para 5 a 9 vezes. Assim, as estratégias mais usadas foram:

- a) monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia;
- b) perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras;
- c) perguntar-se e saber o que se deve melhorar na próxima vez.
- d) fazer auto-correção: quando perceber um erro, voltar e corrigir;
- e) envolver-se na conversação, concentrando-se na conversação;
- f) identificar o objetivo e o propósito da tarefa.

O aumento da frequência do uso dessas estratégias pela pesquisadora ao longo das sessões foi devido à necessidade de incentivar para que superassem a falta de foco que os alunos apresentavam ao falar, mediante instrumentos que os levassem a melhor desenvolver a fluidez da fala. Essa escolha por essas estratégias ao longo das 15 aulas teve como base um dos pressupostos do Modelo Estratégico de Jones (1987, apud O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.97), segundo o qual o aprendizado requer a organização de conhecimentos. Ao se analisar as estratégias mais usadas para o desenvolvimento dessa habilidade pode-se considerar que elas funcionaram como ferramentas para que os conhecimentos fossem organizados, para que os alunos pudessem ter mais consciência sobre as exigências e requisitos que determinada tarefa demanda. Conseqüentemente, os alunos adquiriram mais objetividade sobre o que e como falar e o discurso começou a fluir com mais facilidade, ou seja, os alunos passaram a hesitar bem menos em suas colocações e, com isso, não perdiam tanto tempo procurando pelas palavras a serem usadas. Como resultado, decresceu o número de pausas.

Observa-se também que as estratégias usadas com mais frequência são as metacognitivas. Com a intensificação dessas estratégias, esses alunos passaram a adquirir a capacidade metacognitiva, a qual, Silva e Sá (1993) explicam que se refere às pessoas, à

tarefa e à estratégia. Destacam-se as variáveis referentes à tarefa e à estratégia. A variável que abrange a tarefa é relativa à disponibilidade de informação e às exigências para a realização de uma tarefa e a variável que abrange a estratégia oferece informações sobre os processos para se alcançar os objetivos de uma tarefa com mais eficácia. É altamente provável que os alunos tenham conseguido atingir um nível de capacidade metacognitiva suficiente que lhes permitiu focar nas exigências das tarefas, ou seja, entender o propósito de uma tarefa e organizar os pensamentos para sua realização. Consequentemente, no que se refere ao desenvolvimento da auto-confiança, esses alunos conseguiram a produção de um discurso com mais objetividade e com menos perda de tempo com hesitações e pausas. No que se refere aos critérios do desenvolvimento do vocabulário, através da melhor consciência sobre o propósito de uma tarefa, é provável que esses alunos agruparam as informações sobre o vocabulário necessário para o desenvolvimento de determinada tarefa pela organização prévia de seus pensamentos e assim, alcançaram uma apresentação de maior variação de vocabulário.

Uma outra questão a se levantar é sobre o fato de que um dos procedimentos usados durante as sessões foi a concessão de um tempo para o planejamento a fim de facilitar a estratégia de *planejar o que irá dizer*, esse resultado vem coincidir com o estudo de Crookes (1989, apud SKEHAN, 1998), o qual estava interessado na questão sobre o tempo de planejamento. Ele comparou dois grupos de aprendizes, os planejadores e os não planejadores. Sua conclusão foi a não ocorrência de nenhuma diferença significativa sobre a exatidão. Por outro lado, houve evidências que os planejadores usaram formas mais ambiciosas da língua, com sentenças mais complexas e uma maior variedade do léxico. Isso também foi observado na presente investigação, como ficou evidenciado por alguns excertos dos alunos A e C na execução das tarefas 1 e 2, respectivamente. Esses alunos mantiveram o mesmo número de erros, entretanto, a comunicação oral deu-se de forma mais elaborada, avançando nas estruturas gramaticais e variando as palavras com mais intensidade e assim produzindo frases mais ricas no que se refere ao uso do vocabulário e uso de estruturas gramaticais mais complexas.

Assim, mesmo que os alunos não tenham conseguido avançar na diminuição de inexatidões gramaticais, ponto esse considerado não tão relevante pelo número baixo de erros acusados, em média de 2 a 3 erros, os alunos conseguiram produzir sentenças com estruturas mais complexas. Isso provavelmente foi devido ao fator de maior tempo concedido pela pesquisadora e utilizado pelos alunos para o planejamento das falas nas atividades propostas

durante a intervenção e também pela melhor organização dos pensamentos para essas atividades.

Portanto, pelas análises quantitativas e qualitativas, evidencia-se assim, que as estratégias selecionadas e propostas pela pesquisadora durante as 15 aulas de intervenção possibilitaram o favorecimento do maior desenvolvimento das habilidades orais nos critérios da auto-confiança, da aceitação gramatical e controle sobre o vocabulário.

4.2 Dados resultantes de outros procedimentos/instrumentos

Foram utilizados outros procedimentos e instrumentos logo após a intervenção, visando obter dados e informações que possibilitassem uma melhor compreensão sobre os resultados da intervenção, focalizando especificamente a avaliação, pelos alunos, da experiência por eles vivenciada. Esses procedimentos envolveram uma auto-avaliação, individual e por escrito, sobre o maior ou menos uso das estratégias em decorrência das atividades de que haviam participado e uma discussão em grupo sobre a dinâmica das atividades, as dificuldades e os ganhos. Os resultados dessas avaliações serão apresentados e discutidos nos itens a seguir.

4.2.1 - Auto-avaliação ao final das sessões de intervenção

Após a aplicação do pós-teste, foi entregue a cada aluno uma listagem contendo as estratégias que foram mais enfatizadas durante as aulas. Nesse material estavam indicadas as estratégias trabalhadas durante as aulas de intervenção que solicitava aos alunos que respondessem informando sobre a frequência do uso das estratégias antes e depois da integração: se haviam passado a utilizar mais as estratégias, se utilizavam menos ou se não haviam mudado em nada quanto ao uso das estratégias.

Tabela 1 – Utilização das Estratégias de Aprendizagem pelos alunos antes e depois da integração das mesmas às atividades.

	Passaram a usar mais f (%)	Passaram a usar menos F (%)	Sem alteração no uso das estratégias F (%)
1. Identifico o objetivo e propósito da tarefa.	3 (37,5)	0	5 (62,5)
2. Organizo meus pensamentos para a execução da tarefa.	6 (75)	0	2 (25)
3. Planejo o que vou dizer.	6 (75)	0	2 (25)
4. Faço as anotações da pronúncia, ritmo e entonação do diálogo	5 (62,5)	1 (12,5)	2 (25)
5. Pergunto-me o que preciso para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras.	6 (75)	0	2 (25)
6. Monitoro a minha fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia.	5 (62,5)	0	3 (37,5)
7. Faço minha auto-correção. Quando percebo um erro, volto e corrijo.	7 (87,5)	0	1 (12,5)
8. Envolver-me na conversação concentrando-me na conversação.	6 (75)	0	2 (25)
9. Uso fórmulas padrões e recombino para produzir uma seqüência mais longa.	4 (50)	0	4 (50)
10. Uso o vocabulário novo. Tento não confiar apenas nas palavras e expressões familiares.	7 (87,5)	0	1 (12,5)
11. Lembro-me do dialogo pela dramatização da situação.	4 (50)	0	4 (50)
12. Presto atenção para o significado da conversa.	3 (37,5)	0	5 (62,5)
13. Tento explicar alguma palavra de uma maneira diferente, com palavras diferentes.	3 (37,5)	0	5 (62,5)
14. Memorizo novas palavras através da repetição.	2 (25)	1 (12,5)	5 (62,5)
15. Procuro ajuda para as palavras que não sei.	4 (50)	0	4 (50)
16. Lembro-me da seqüência para a execução da fala.	4 (50)	0	4 (50)
17. Reviso e ligo com um material já conhecido.	2 (25)	0	6 (75)
18. Tento falar naturalmente.	3 (37,5)	0	5 (62,5)
19. Presto atenção em minha fala.	6 (75)	0	2 (25)
20. Faço repetição com atenção e tento imitar a pronúncia, entonação e ritmo.	3 (37,5)	0	5 (62,5)
21. Sei o que devo melhorar na próxima vez.	4 (50)	0	4 (50)

Organizados os dados na Tabela 1 foi possível identificar as estratégias mais incorporadas pelos alunos, bem como aquelas que os alunos não se sentiram motivados e/ou capazes de incorporar.

Um primeiro grupo de estratégias se destaca por terem sido mencionadas por **6 alunos ou mais**, como estratégias de que eles passaram a utilizar depois das atividades de integração. São elas as de números **2, 3, 5, 7, 8, 10, 19**.

Percebe-se que as estratégias do primeiro grupo são estratégias **metacognitivas**, ou seja, são estratégias que vão além das estratégias cognitivas, as quais permitem que o aluno possa melhor coordenar seu processo de aprendizagem. Somente a estratégia **10 é cognitiva**, referente ao desenvolvimento do controle sobre o vocabulário.

Oxford (1990) explica que no aprendizado de uma língua estrangeira contém muitas informações novas para serem absorvidas. Diante de tanta novidade, como novas regras gramaticais, novos vocabulários, regras confusas, novos sons fonéticos, etc., os alunos podem se sentir assoberbados e com isso, perdem seu foco e somente com o uso consciente das estratégias metacognitivas é que conseguem retornar para seu foco de aprendizado. Essas estratégias metacognitivas mais incorporadas pelos alunos referem-se à organização do pensamento, ao planejamento para a tarefa e ao foco da atenção na fala. Através dos resultados, supõe-se que os alunos conseguiam absorver o aprendizado da língua inglesa, mas não conseguiam um nível suficiente para dar um passo maior para se melhor suceder, provavelmente devido ao fator da falta de foco e organização de informações.

Oxford (1990) discorre sobre a importância das estratégias metacognitivas, e nessa investigação ora relatada é bem possível que elas tenham servido como um apoio para os alunos organizarem o aprendizado, justificando assim, seu elevado índice de incorporação. Isso pode servir como um indicativo para se desenvolver o uso das estratégias metacognitivas com os alunos também no ensino regular de um curso de línguas bem como nas diversas matérias curriculares de escolas. É necessário destacar a importância do trabalho do professor para o desenvolvimento desse aspecto metacognitivo, pois isso pode levar os alunos a se perceberem como agentes ativos em sua própria atividade cognitiva.

Quanto à estratégia cognitiva **10 - uso o vocabulário novo, tento não confiar apenas nas palavras e expressões familiares**, embora tenha sido explicitamente trabalhada pela pesquisadora em apenas 2 das 15 sessões previstas, passaram a ser mais usadas por sete alunos. O resultado constatado do uso dessa estratégia é o aumento da variação de vocabulário anteriormente descrito. Os alunos afirmaram que passaram a usar mais essa estratégia e

conseguiram demonstrar seu efeito em suas falas, que antes da intervenção eram expressadas com pouco vocabulário e com pouca variação. No entanto, constatou-se um progresso.

O segundo grupo das estratégias, as que tiveram a segunda maior frequência de uso, por 4 a 5 alunos, são as de número **4, 6, 8, 9, 11, 15, 16, 21**.

Dentre essas estratégias, somente as estratégias **6** - *monitoro a minha fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia* e **21** - *sei o que devo melhorar na próxima vez* são **metacognitivas**. Essas estratégias referem-se à auto-avaliação e ao auto-monitoramento, diferentes das outras citadas do grupo anterior, como a de planejamento de tarefas e organização de pensamento.

As demais estratégias indicadas – **4, 8, 9, 11, 15, 16** -, incorporadas por quatro ou cinco dos oito alunos participantes, são **estratégias cognitivas**, ou seja, são estratégias que ajudam a manipular ou transformar a língua pelos aprendizes. Dentre essas estratégias cognitivas, quatro delas auxiliam no desenvolvimento da fluência e duas no desenvolvimento do vocabulário. Essa incorporação dessas estratégias pode se constituir em uma possível explicação para o bem-sucedido resultado do desenvolvimento da auto-confiança.

Finalmente, as estratégias **1, 12, 13, 14, 17, 18, 20** foram assinaladas com “*passsei a usar mais frequentemente*” por apenas 2 ou 3 alunos e para isso existem duas possíveis explicações. Pode ser devido ao fato de que, com exceção da estratégia **1** – *identifico o objetivo e propósito da tarefa*, que foi uma das mais trabalhadas pela pesquisadora, as demais foram pouco enfatizadas durante a intervenção e, por isso, menos incorporadas. Mas pode ser também que sejam estratégias que de fato já fossem razoavelmente utilizadas pelos alunos que, portanto, responderam “*sem alteração na frequência do uso*”.

Trabalhando com essa segunda hipótese, o resultado sem alteração na frequência do uso por provavelmente já serem razoavelmente utilizadas pelos alunos, pode ser explicado da seguinte maneira: existe a possibilidade de que essas estratégias já serem familiares aos alunos, pois são estratégias mais corriqueiras na vida de um estudante. O memorizar, o repetir, o explicar com palavras diferentes, o prestar atenção, o identificar objetivos e o imitar são estratégias que alunos de diferentes áreas e idades geralmente usam para melhor aprender e normalmente incentivadas pelos professores no cotidiano de uma sala de aula.

Voltando à hipótese de que essas estratégias foram pouco enfatizadas pela pesquisadora, que apenas dois ou três alunos disseram ter passado a utilizar mais e que, de fato, não tenham sido efetivamente aprendidas pelos demais, é preciso indagar sobre a insuficiência do ensino.

Segundo a teoria de Anderson (1983, 1984 apud O'MALLEY e CHAMOT, 1990), para que ocorra o aprendizado de uma habilidade cognitiva, o conhecimento declarativo (o conhecimento "sobre o que" sabemos) precisa transformar-se em conhecimento de procedimento (o conhecimento sobre "como fazer" o que sabemos). Esse processo é dividido em três estágios: o cognitivo, o associativo e o autônomo. Como essas estratégias foram menos trabalhadas durante a intervenção, elas ficaram ainda no estágio cognitivo, no qual apenas se pensa sobre as regras explícitas para a execução de uma tarefa, e pela falta de prática dessas regras, essas estratégias não conseguiram alcançar o estágio autônomo, que é o estágio mais integrado com a execução da habilidade, ou seja, alcançar o conhecimento de procedimento.

Após a análise do uso das estratégias pelos alunos, antes e após a integração, é possível levantar algumas considerações sobre as estratégias e o sistema educacional em que estamos inseridos, tanto em cursos particulares de línguas como em escolas de ensino fundamental e médio e até nas universidades. O ensino incentiva mais o uso de estratégias cognitivas, como a memorização, a repetição, a tomada de anotações. Com a afirmação dos alunos sobre o aumento do uso de estratégias de organização do pensamento, de planejamento para a tarefa, de auto-avaliação e auto-monitoramento pode-se hipotetizar que os alunos carecem dessas estratégias pela sua importância, pois nosso sistema educacional não costuma incentivar processos de auto-reflexão. Um exemplo de mudança, incentivar a realização de mais avaliações baseadas em seus próprios critérios e não somente em critérios externos, como as provas, por exemplo. Assim, a tomada de consciência de que é uma prática que pode contribuir efetivamente para um melhor aprendizado, expressa na adesão/valorização por esses alunos, pode ser vista como um indicador da necessidade dos alunos.

Com relação ao questionário respondido pelos alunos após o término das sessões sobre a frequência do uso de estratégias antes e depois da integração, é possível fazer algumas conjecturas sobre a frequência com que as estratégias foram efetivamente utilizadas nas sessões e as respostas dos alunos sobre a frequência de uso das mesmas antes/depois da intervenção. As estratégias mais frequentes na programação das atividades foram:

- (A8) Monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia;
- (A5) Perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras;
- (A9) Perguntar-se e saber o que se deve melhorar na próxima vez.
- (B9) Fazer auto-correção: quando perceber um erro, voltar e corrigir;
- (B8) Envolver-se na conversação, concentrando-se na conversação;

(A4) Identificar o objetivo e o propósito da tarefa.

Os dados resultantes do questionário respondidos pelos alunos ao final da intervenção, acusou um aumento da frequência do uso de estratégias após as sessões de integração para as quatro estratégias das seis mais usadas nas sessões. Dos oito alunos, sete afirmaram que aumentaram a frequência do uso da estratégia B9; seis passaram a usar mais frequentemente as estratégias A5 e B8 e cinco aumentaram o uso da estratégia A8.

Essa correlação é importante e chama a atenção para a afirmação de Oxford. (1990) que defende que as estratégias podem ser ensinadas. Considerando que quatro das seis estratégias mais enfatizadas pela pesquisadora durante a intervenção tiveram alto índices de incorporação, segundo os alunos, esse dado avaliza e justifica a integração das estratégias de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Isso quer dizer que é possível efetivar uma integração bem-sucedida mediante seleção e prática intensa e com possibilidades de se obter resultados satisfatórios, a partir de uma análise criteriosa das necessidades dos alunos.

Esse instrumento de avaliação contribuiu para se levantar os efeitos da intervenção sob a perspectiva dos alunos participantes, possibilitando constatações significativas com relação à importância do ensino das estratégias de aprendizagem em geral e em particular das estratégias metacognitivas que constituem a base da construção da autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem. Consequentemente, contribui também para a reflexão sobre a formação e prática dos professores.

4.2.2 - Avaliação mediante discussão em grupo

Além do instrumento de auto-avaliação sobre as estratégias usadas antes e depois da intervenção, o grupo se reuniu informalmente para conversar sobre os possíveis ganhos dessas aulas pela ótica dos alunos participantes. O grupo respondeu ao convite com grande colaboração, estando todos presentes ao final de uma aula normal do curso. Essa reunião durou aproximadamente 30 minutos. Possivelmente, por estarem num ambiente fora dos padrões normais de uma aula, esses alunos se exaltaram e registraram-se alguns momentos conturbados pela indisciplina, falta de seriedade e maturidade de alguns alunos. Entretanto, foi possível colher dados autênticos e positivos de alguns alunos, já correlacionados com a frequência do uso das estratégias e citados nos parágrafos anteriores.

Temos as falas de alguns alunos que se mostraram satisfeitos com os resultados da intervenção. Os alunos D e E falaram dos resultados por terem encontrado um melhor respaldo para sua fala. Aluno D relatou: “Eu melhorei eu acho, porque.. ah, sei lá eu tenho

esquema para falar”. E o aluno E disse: “Antes eu falava, assim o que vinha na cabeça. Agora melhorou, tanto que as minhas notas na prova oral melhoraram”.

O que chama atenção para esses dois alunos é que a satisfação com os resultados foi comprovada pelos seus resultados nos pré e pós-testes. O aluno D conseguiu diminuir o número de pausas nas três primeiras tarefas: na tarefa 1 o decréscimo do número de pausas foi de 60%, com 20 pausas no pré-teste e 8 pausas no pós-teste. O aluno E também conseguiu diminuir o número de pausas nas três primeiras tarefas: 83% na tarefa 3, com 12 pausas no pré-teste e 2 no pós-teste; 92% na tarefa 1, com 37 pausas no pré-teste e 3 no pós-teste e nenhuma pausa na tarefa 2, com 4 pausas no pré-teste e zero no pós-teste. A seguir o excerto da tarefa 2 do pós-teste do aluno E, a qual se percebe grande fluência:

Nowadays my grades are suffering because I haven't studied too much time, **too many time**, too much, too many hours. And if I don't do, if I don't something I'll (INCOMP) and **another advice** to study não to do something (INCOMP) but I think I can do it because I have enough time and I think that if I study for many (INCOMP) hours in my house I can change this situation.

Por outro lado, nem todos os alunos viram esse trabalho sob uma perspectiva muito positiva. Temos o aluno C, que desde o início, disse que as estratégias não faziam diferença para ele e que não as usava. E pelo seu depoimento, fez questão de enfatizar sua posição: “Eu continuo falando o que dá na cabeça, eu falo”. Apesar de apresentar essa posição, esse aluno conseguiu ser bem-sucedido em todas as três primeiras tarefas, no critério sobre desenvolvimento da auto-confiança.

Temos algumas passagens de alguns alunos advindos da reunião de avaliação. O aluno F exemplifica o uso da estratégia – *tentar explicar alguma palavra de uma maneira diferente, com palavras diferentes*:

Antes de fazer aquele teste que seu aluno reprovou eu não sabia como estudar e você passou as estratégias. Eu não sabia me expressar e hoje em dia eu sou a pessoa mais perfeccionista (brincando e risadas...). Eu melhorei muito a minha fala depois que você começou isso aí. Todo mundo sabe que já estou aqui há algum tempo e eu não falo muito. E agora eu aprendi a me expressar melhor. Se eu não sei falar de um jeito, eu dou uma volta e falo de outra.

A pesquisadora questiona: “Como vocês acham que estaria a comunicação oral de vocês hoje, se não tivessem tido essas estratégias?”. Esse mesmo aluno também responde exemplificando o uso da estratégia – *fazer repetição com atenção e tentar imitar a pronúncia*,

entonação e ritmo: “Sem ritmo. Sem coerência. Nowadays if I listen something in English I try to repeat”.

Contamos com o depoimento de dois outros alunos sobre os ganhos que obtiveram. Essas passagens endossam a importância do desenvolvimento das estratégias metacognitivas e também servem como apoio para explicar porque o aspecto metacognitivo foi altamente incorporado pelos alunos. O aluno B verbaliza claramente as estratégias: *organizar os pensamentos para a execução da tarefa; planejar o que dizer; perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras; monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia*. E relata a própria experiência:

Antes de começar o trabalho...(interrupção) na hora de falar a gente ficava meio que travando. Depois, durante, a gente começa a prestar mais atenção na hora que tá falando, vocabulário e tudo mais, ehhh facilidade também, tentar lembrar alguma palavra, ficava apurada para pensar, o que vou falar, o que eu tenho que falar. Agora, não...Com as estratégias ah, eu tenho que falar isso, isso e aquilo e daí é só colocar na cabeça; senão ficava apurada o que falar, que palavra que eu uso, como que eu uso, qual que é a ordem, ficava tudo meio perdido. Não sabia como colocar ; a gente fica inseguro.

Interessante também é o depoimento do aluno D que ilustra as estratégias metacognitivas: “Dá um tempo para pensar mais no negócio. É porque antes só dava a atividade e aí a gente começava e tinha vezes que a gente nem sabia o que estava fazendo. Aí começava fazer”. O aluno F acrescenta: “Eu presto mais atenção antes de falar, comecei a prestar mais atenção com o vocabulário, daí eu fui ajuntando mais, entendeu?”

Apesar desse resultado positivo demonstrado pelos alunos sobre a importância das estratégias no aprendizado, esses alunos mostraram-se às vezes desanimados, impacientes e até exasperados com o uso das estratégias em aula. Em certo momento da intervenção essas manifestações me levaram a refletir sobre o grau de importância e aceitação que essas estratégias tinham para os alunos. Sentindo isso, numa das aulas perguntei-lhes sobre a importância e possibilidade de se continuar com o trabalho. Eu lhes dei a liberdade de escolha, perguntando-lhes: “Vocês acham que elas (as estratégias) são chatas e necessárias, interessantes e necessárias ou chatas e desnecessárias?”. Eles responderam: “A primeira alternativa”. Depois, alguns colocaram que gostam das estratégias e outros disseram que é sempre bom aprender outras coisas. Assim, com o aval positivo dos alunos na época, foi possível continuar com o trabalho e finalizá-lo no presente momento.

Anderson (1985 apud O'MALLEY e CHAMOT, 1990) explica o processo de produção da língua, o qual é dividido em três estágios: construção, transformação e execução. O estágio de construção é caracterizado pelo planejamento sobre o que o aprendiz vai dizer e como serão expressados através de uma melhor organização. No estágio de transformação, ele converte essas informações em frases significativas, utilizando-se de regras para a produção de significados intencionais. No estágio da execução, a mensagem é finalmente expressada. Assim, quando se considera os relatos dos alunos na reunião de auto-avaliação, nos quais ficaram evidentes os grandes ganhos obtidos através das estratégias metacognitivas e as análises da frequência do uso de estratégias incorporadas pelos alunos, essas questões levam à conclusão que um dos fatores marcantes nessa investigação foi o bem-sucedido uso das estratégias metacognitivas para o planejamento de tarefas e organização do pensamento. Assim, pode-se entender o processo de produção da língua, conforme foi descrito por Anderson (1985), na experiência vivenciada, relatada e avaliada pelos alunos. É provável que as estratégias metacognitivas tenham possibilitado que o processo de produção da língua se desencadeasse de forma bem mais eficaz. O desenvolvimento dessa consciência refletiu positivamente nos resultados comparativos do pré e pós testes, principalmente para o desenvolvimento da auto-confiança.

Um registro que ilustra o estágio de construção do processo de produção da língua e o início da valorização do trabalho com as estratégias resultou de alguns comentários que esses alunos fizeram na aula 3. No decorrer de uma atividade, o aluno D estava falando com o “broken English” (inglês truncado) e percebi que ele próprio havia notado sua performance pobre e, então, parou e começou novamente. Outro aluno, o F, enquanto praticava a atividade com outro aluno, interrompeu a atividade e disse para mim em português: “Não pode parar, né?”, referindo-se às pausas que estava tendo nas frases que falava.

Os depoimentos dos alunos durante a reunião de avaliação contribuíram para se obter mais uma perspectiva sob a visão dos alunos acerca dos efeitos das estratégias no aprendizado. Seus relatos puderam ser associados às estratégias trabalhadas durante a intervenção e às estratégias mais incorporadas, segundo o levantamento pelo questionário de auto-avaliação. Dessa forma, com esses dados providos de diversos instrumentos pode-se legitimar a comprovação dos efeitos da integração das estratégias com o ensino do inglês associando-se principalmente aos aspectos metacognitivos.

Ao entrelaçar todos os resultados obtidos, analisados e relacionados fica apenas faltando destacar as reflexões que se pode tirar acerca da formação e prática do professor.

Esses resultados indicam que as estratégias de aprendizagem podem trazer benefícios para o aprendizado do aluno, tendo como triunfo o desenvolvimento da autoconfiança. A reflexão que se quer levantar através dessa pesquisa é sobre a importância de se integrar as estratégias de aprendizagem ao ensino de uma língua. Para tanto, essa consciência sobre sua importância deve se iniciar nos cursos de formação do professor de línguas. Outra reflexão advém dos resultados obtidos nessa pesquisa sobre os aspectos metacognitivos, os quais são ferramentas de grande peso para o desenvolvimento do planejamento/ organização de informações, do monitoramento da aprendizagem e da maior autonomia pelos alunos. Os dados obtidos pelos relatos dos alunos e questionário de auto-avaliação nos chamam a atenção para se voltar a prática pedagógica para o aspecto metacognitivo, práticas que envolvam desde as atividades regulares e rotineiras até as avaliações propostas em sala de aula.

Enfim, ao se encerrar esse capítulo em que se analisaram os resultados, a maioria dos dados é vista como uma comprovação positiva dos efeitos da integração das estratégias como atividades estimuladoras no desempenho dos alunos. E sob o olhar do grupo, apresenta-se uma análise sucinta do aluno F levantada durante a reunião de avaliação com os alunos: *“Na moral, quem é que não melhorou?”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa iniciou-se a partir de uma inquietação e um inconformismo em relação ao processo de aprendizagem de alguns alunos que apresentavam dificuldades no aprendizado da língua inglesa, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades orais.

Brown e Yule (1983) descrevem que, por muitos anos, a preocupação do ensino de uma língua concentrava-se no estudo da linguagem escrita. Qualquer pessoa letrada tinha acesso à literatura na língua que estivesse estudando. Portanto, o procedimento óbvio era ensinar a língua com excelentes modelos de linguagem escrita que poderiam ser selecionados pelo professor. Além disso, existem algumas facilidades do ensino da linguagem escrita: o conforto para se dizer se uma sentença escrita está correta ou não; as regras da escrita serem bem conhecidas e descritas; a pouca variação da língua ao longo do tempo, dependendo de onde a língua é escrita. Enfim, existe uma série de fatores que tornam o ensino da linguagem escrita mais objetiva e de mais fácil controle pelo professor do que o ensino da linguagem falada. Após o final da Segunda Guerra Mundial, houve um grande impacto sobre o ensino da língua estrangeira com o início do ensino de uma língua através da linguagem falada. Os alunos eram ensinados a não apenas falar, mas também a ouvir uma outra língua. Os alunos começam a ser incentivados a usar as formas da linguagem falada espontaneamente e não simplesmente a usar sentenças da linguagem escrita. Essa expansão fez com que os alunos começassem a se comunicar, ouvindo e falando uma língua estrangeira com pessoas do

mundo inteiro. Entretanto, devido a essa mudança e expansão no ensino, surgiram também problemas para os professores de línguas, pois ao contrário da linguagem escrita, na linguagem falada “não existe mais a tradição de ensino seguro, provado e testado em que se apoiar”. (ibid., p.3).

Brown e Yule (1983) afirmam que a linguagem falada, o aprender como conversar numa língua estrangeira, é frequentemente considerado como um dos aspectos mais difíceis para um professor ajudar os alunos em seu aprendizado. Essa afirmação pode ser explicada pela dependência do ritmo de outras pessoas que um aluno pode ter e também pelo grau de exatidão exigido e a ser alcançado na linguagem falada. Isso quer dizer que, enquanto os alunos podem produzir a linguagem escrita de forma individualizada e conforme seu próprio ritmo, na linguagem falada, os alunos estão sujeitos ao ritmo de outras pessoas e o fator “exatidão” passa a ser um fator mais difícil de ser promovido pelo professor, diferente da linguagem escrita. Portanto, o desenvolvimento da habilidade oral é um fator que demanda atenção especial no ensino de uma língua estrangeira.

Considerando nosso sistema educacional, percebe-se a necessidade de um maior desenvolvimento da expressão oral pelos alunos no sistema de ensino em que estão inseridos, ora como estudantes do ensino fundamental ou médio, ora como estudantes de uma língua estrangeira. Refletindo sobre nosso sistema educacional, pode-se afirmar que a linguagem falada não é tão privilegiada quanto à linguagem escrita. Fato esse refletido nas atividades de estudo, nas dinâmicas das aulas e nos sistemas de avaliações. Isso faz com que esses alunos apresentem deficiências e dificuldades nas habilidades orais, com a falta de organização de pensamentos, de logicidade de idéias e de vocabulário necessário para sua expressão.

Leffa (2006) nos apresenta mais uma perspectiva quanto à necessidade e importância do desenvolvimento das habilidades orais: a interculturalidade do ensino da língua inglesa. Essa perspectiva refere-se ao desenvolvimento da competência para conviver com a diversidade e descreve o conceito de Inglês como Língua Internacional (ILI), uma língua que é usada de modo cada vez mais intenso através das fronteiras entre diferentes países. Trata-se de uma língua que não pertence aos Estados Unidos, à Inglaterra ou qualquer outro país que fala a língua inglesa, podendo-se dizer que pertence ao mundo.

A princípio, essa necessidade de se desenvolver as habilidades orais para atender uma necessidade de uma sociedade cada vez mais globalizada, pode ser associada somente à visão capitalista. Entretanto, esse autor nos lembra que se considerarmos a população que fala o ILI é maior que em qualquer outro país, essa língua torna-se um instrumento necessário para a transformação coletiva do mundo. Faz também a consideração sobre a essência do

pensamento de Paulo Freire, a Pedagogia Crítica, a qual busca eliminar as desigualdades e manter as diferenças, e assim, preservar a diversidade. O ILI pode, assim, ser usado como um instrumento de solidariedade, pois passa a atender o interesse de todos. Essa questão pode ser ilustrada por algumas das 15 atividades desenvolvidas durante essa pesquisa. Como as atividades foram desenvolvidas dentro da abordagem comunicativa, pode-se perceber que ao propor que o aluno criasse diferentes frases, dramatizasse diferentes situações, tivesse discussões sobre diferentes tópicos (como nas aulas 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12,13, 14 e 15), foi assim, estabelecido um canal, mediante o qual ele teve oportunidades de expressar seu posicionamento diante de diferentes questões, levando-o a refletir, expressar e discutir suas opiniões e crenças. Através desse canal dentro da abordagem comunicativa, o aluno tem condições de situar-se e também de perceber o outro, fortificando o respeito e a tolerância com relação aos diferentes posicionamentos e assim, torna-se possível promover e valorizar a diversidade das formas de estar no mundo.

Considero importante essa visão oferecida por Leffa (2006) pela abrangência que o cerne dessa pesquisa sinaliza, pois mostra que existe uma grande população a ser alcançada com perspectivas não apenas individual, regional ou mesmo nacional, mas com possibilidades de se atingir uma perspectiva internacional, crítica e humanitária.

Em minha prática profissional, como professora e coordenadora de um instituto de idiomas, tenho tido experiências com alunos eficazes e alunos que não são bem sucedidos no aprendizado do inglês. Embora se saiba que são muitos os fatores que podem estar relacionados com essa dificuldade e eventual insucesso, o fato é que as experiências com tais alunos sempre são acompanhadas de sentimentos de angústia, insatisfação e até mesmo de impotência diante dos resultados abaixo do desejado. Embora alunos de institutos idiomas demonstrem possuir maiores contatos com a língua inglesa através de novas tecnologias que facilitam essa interação e isso, muitas vezes, serve até como agente mediador no aprendizado de inglês, ainda existem alunos que não conseguem ser bem-sucedidos na comunicação oral.

Essa constatação e a insatisfação dela decorrente levaram a indagações sobre maneiras de proporcionar a esses alunos os meios para alcançar melhores resultados em seu aprendizado. Essa preocupação direcionou a busca por literaturas especializadas que me colocaram em contato com as estratégias de aprendizagem como ferramenta para um aprendizado mais eficaz e mais auto-dirigido.

O campo de estratégias de aprendizagem em línguas é uma linha de estudos que abrange diferentes áreas. Griffith (2004) apresenta algumas áreas de abrangência: estudos realizados sobre alunos de línguas bem-sucedidos e malsucedidos (RUBIN, 1975; FILMORE,

1982; O'MALLEY et al, 1978; OXFORD, 1995); estudos investigando os fatores afetando a escolha de estratégias – tipos de personalidade (EHRMAN e OXFORD, 1990), motivação (OXFORD e NYIKOS, 1989), sexo (EHRMAN e OXFORD, 1990), nacionalidade (GRIFFITHS e PARR, 2000) e efeitos na instrução de estratégias de aprendizagem (O'MALLEY et al, 1987; NUNAN, 1995; TANG e MOORE, 1992). Cohen (2007) também cita pesquisas sobre a instrução sobre o uso de estratégias para crianças (CHAMOT, 2004) e adultos (RUBIN et al., in press). Havendo uma grande abrangência de estudos, essa pesquisa se voltou para o ensino de estratégias através de sua integração no ensino para o desenvolvimento das habilidades orais.

Foi dentro desse contexto que surgiram mais perguntas, tais como: Quais seriam os possíveis efeitos de se integrar estratégias de aprendizagem às atividades regulares de um curso de inglês de nível intermediário avançado, especificamente voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais? Como organizar essas atividades e assegurar um bom nível de envolvimento dos alunos? Quais as estratégias seriam mais bem aceitas, trabalhadas e incorporadas pelos alunos?

Pode-se considerar que a pesquisa desenvolvida respondeu a essas questões e pode servir como contribuição para o estudo do desenvolvimento das habilidades orais da língua inglesa.

Quanto ao desenvolvimento da fluência, os resultados evidenciaram que os alunos em geral tiveram avanços consideráveis tanto quantitativa como qualitativamente. Os resultados do pós-teste mostraram que os alunos apresentaram uma comunicação mais desenvolvida, com menos pausas e, sobretudo, as falas apresentadas no pós-teste tinham mais coesão e logicidade de idéias. No pós-teste, os alunos ainda apresentavam algumas pausas, mas percebeu-se que o tipo de pausa já havia se tornado menos longa. Embora os resultados não demonstrem ganhos uniformes/ iguais para todos os participantes, é fato que os alunos conseguiram alguns avanços.

Considero o ganho no desenvolvimento da fluência uma conquista em termos de desenvolvimento das habilidades orais da língua inglesa pela importância e pela abrangência que o aspecto comunicativo tem tido nas últimas décadas. Atualmente, o grande interesse dos aprendizes de línguas gira em torno da possibilidade de se atingir uma comunicação oral clara e coerente. Essa expectativa provém das demandas da globalização e conseqüente aumento da necessidade comunicativa através de uma língua em comum.

Quanto à exatidão gramatical e ao uso adequado do vocabulário, os resultados mostram ganhos quantitativos modestos, mas com avanços na qualidade de estruturas

gramaticais e maior variação de vocabulário. Dessa forma, a fala dos alunos demonstrada no pós-teste foi diferenciada do pré-teste pela melhor qualidade e sofisticação em sua apresentação.

Avalio o desenvolvimento da aceitação gramatical como um grande desafio, pela persistência de alguns erros gramaticais de estruturas básicas já aprendidas pelos alunos nos níveis anteriores. Entretanto, pode-se dizer que um decréscimo da exatidão gramatical pode até ser previsível quando existe um investimento maior no desenvolvimento da fluência, isso pode ser explicado pelo estudo conduzido por Skehan (1998). Esse autor coloca que a fluência e a exatidão são recursos que devem ser perseguidos, mas adverte que eles competem e demandam pelo recurso da atenção durante o processo de comunicação.

Quanto às estratégias metacognitivas, essas receberam de minha parte um maior incentivo e intensificação durante as aulas pela importância e crença de que essas estratégias podem auxiliar os alunos na construção e uso adequado de seu conhecimento. A partir disso, uma constatação interessante que emergiu ao se levantar as estratégias mais incorporadas pelos alunos foi o aumento da frequência de uso das estratégias metacognitivas após a intervenção. Provavelmente foram usadas pelos alunos como um instrumento/recurso para a organização do pensamento, o planejamento do que dizer e a auto-correção. Esse resultado aponta para a importância de se trabalhar essas estratégias voltadas para a capacidade de organizar, planejar e monitorar informações e em segundo plano, a necessidade de manipular e transformar as informações no processo de aprendizado, mediante o desenvolvimento das estratégias cognitivas.

Esse resultado me chamou a atenção por apontar para a importância que os alunos deram às estratégias metacognitivas em seus depoimentos durante a reunião de auto-avaliação. Embora tenha também havido certa resistência de apenas um aluno quanto ao ganho que as estratégias podem proporcionar, a maioria desses alunos reconheceu a importância de se aprender a utilizar as estratégias para se obter um melhor desenvolvimento das habilidades orais. Alguns episódios, também incluídos na apresentação e análise dos resultados, em sala de aula e mesmo em conversas informais, fora dela, podem ser tomados como evidência de que os alunos aos poucos se tornaram mais conscientes e vigilantes em relação à fala, demonstrando o início do desenvolvimento do conhecimento metacognitivo, demonstrado através da consciência sobre o próprio desempenho e sobre os ajustes necessários para sua melhoria.

Silva e Sá (2006) consideram que a auto-regulação na aprendizagem não se realiza se as ações envolvidas nas tarefas não envolverem um conhecimento metacognitivo.

Essas autoras descrevem a auto-regulação da aprendizagem como o nível que os alunos podem atingir ao gerenciar os recursos internos e externos para alcançar as metas escolares desejadas. E acrescentam que, para que a auto regulação ocorra deve também haver a monitoração da ação, isso quer dizer que o aluno precisa ter a consciência do que sabe e o que não sabe, conhecer as exigências da tarefa proposta, dar atenção para o que vai realizar, observar e testar os procedimentos utilizados e alterar os procedimentos se o resultado não for satisfatório.

Percebo que existe um reflexo positivo que a consideração acerca do conhecimento metacognitivo pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem. Penso que, um ensino que proporcione e integre o uso de estratégias metacognitivas pode vir a desenvolver o conhecimento metacognitivo no aluno e conseqüentemente esse aluno pode atingir a auto-regulação de sua aprendizagem e assim, tornar-se um aluno mais autônomo e melhorar seu desempenho no aprendizado. A característica de eficácia em um aluno pode estender-se para um âmbito maior, desencadeando outras características que são essenciais para a formação desse aluno como ser humano. Um aluno eficaz geralmente apresenta uma grande expectativa com relação aos seus resultados e isso faz com que seja mais esforçado e mais resistente diante das adversidades, portanto um ser humano mais completo.

No desenrolar desse estudo e com a sua conclusão, descrevo alguns pontos de aprendizado, como pesquisadora. Esses pontos referem-se ao número de estratégias trabalhadas durante a pesquisa e sobre decisões/ações que precisaram ser redimensionadas no decorrer da intervenção. Como assinalam Lüdke e André (1986), a pesquisa é uma atividade humana e assim deve-se considerar a existência de uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador e que influenciam as suas decisões e ações. Deve-se considerar também a complexidade e imprevisibilidade que, muitas vezes, caracterizam os fenômenos investigados pelas ciências humanas e requerem correções de rota, com revisões de procedimentos/decisões no próprio desenrolar da investigação. Assim aconteceu neste estudo, embora tenha sido cuidado para que os ajustes não comprometessem o desenvolvimento da pesquisa.

A minha primeira reflexão como pesquisadora refere-se ao número de estratégias que foram selecionadas e trabalhadas. Embora tenha pretendido não trabalhar com um grande número de estratégias, hoje, penso que deveria ter reduzido ainda mais esse número. Diante da riqueza potencial das taxonomias de estratégias de Oxford (1990) e de Cohen e Weaver (2006) e devido à minha “aposta” sobre a importância e possibilidade de integrá-las às atividades do curso, foram propostas estratégias demais para serem trabalhadas na

intervenção. Ao longo das aulas isso foi ficando evidente e os ajustes foram feitos, mas considero que se tivesse desde o início focalizado em um menor número de estratégias, a incorporação delas pelos alunos poderia ter sido mais consolidada.

O segundo aspecto, estreitamente relacionado com o primeiro, refere-se à intensificação de algumas estratégias que considerava mais importantes (discutidas no capítulo 3) para o desenvolvimento das habilidades orais ao longo da intervenção, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. A escolha das estratégias que foram intensificadas foi baseada nas deficiências que os alunos apresentavam durante as aulas. Cabe aqui também chamar a atenção sobre a percepção aguçada e atenta que um pesquisador deve cultivar durante a pesquisa. Felizmente, os depoimentos dos alunos durante a reunião de auto-avaliação (apresentadas no capítulo 4) indicaram que minha ação quanto à intensificação de uso de algumas estratégias foi correta.

Ao concluir essa investigação, mister se faz refletir sobre o papel do professor e, conseqüentemente, sobre a sua formação. Mais uma vez, recorro e me apoio em Silva e Sá (2006) na defesa que fazem com relação à importância de que o estudo de estratégias de aprendizagem seja contemplado nos cursos de formação inicial e continuada dos professores. Essas autoras lembram que para que os alunos possam agir estrategicamente importa que os professores também ensinem estrategicamente os conteúdos curriculares. Mas para isso é necessário que eles próprios tenham tido oportunidade não apenas de estudar, mas de exercitar e de incorporar ativamente as estratégias durante a própria formação.

É importante que os professores de línguas estejam preparados para ensinar não somente a língua através do conteúdo curricular de um curso. Esses devem também estar preparados para ensinar sobre os processos de aprendizado, ou seja, como se aprende e indo um pouco mais além, também sobre as condições desse aprendizado, para que se aprende. A experiência de sermos professores nos leva a encontrar alunos que não possuem instrumentos ou suporte cognitivo suficientes para desenvolver estrategicamente seu aprendizado para conseguir avançar nesse processo. Para tanto, é necessário que o professor desenvolva essa consciência e os conhecimentos necessários para atuar na prática, ainda no processo de sua formação. Dessa forma, os alunos poderão ter a oportunidade de desenvolver não somente o aprendizado da língua, mas também de desenvolver as formas de pensar em como podem melhorar a qualidade do seu aprendizado e desempenho mediante do uso de estratégias de aprendizagem.

Libâneo (2004) considera a escola como um lugar de mediação cultural e o trabalho dos professores é a forma de se prover aos alunos os meios de se adquirir conceitos

científicos e de se desenvolver as capacidades cognitivas e operativas diante das necessidades presentes desencadeadas pelo volume de informações e pelas novas tecnologias. “É em razão dessas demandas que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar”. (p. 6).

Gostaria de salientar a importância da consciência que um profissional da área de educação deve ter, não somente sobre “o que” os alunos vão aprender, mas também “como” esses alunos podem aprender. Davis et al. (2005) consideram que “o problema da escola é que se tende a *supor*, nela, que os alunos já são capazes de operar cognitivamente e, notadamente, de realizar raciocínios dedutivos e indutivos. Com isso, os professores se sentem liberados da tarefa de ensinar a pensar, preocupando-se, quase que exclusivamente, em veicular e ensinar informações e valores.” (p. 209).

Para validar ainda mais essa consideração, gostaria de citar uma pequena passagem acontecida há alguns anos com um aluno e que serviu como uma das fontes inspiradoras para esse trabalho. Esse aluno, ao saber que teria que fazer uma prova final do curso e estando desesperado com sua baixa produtividade durante o semestre veio me procurar para uma orientação sobre a matéria. Questionou-me sobre o que teria que estudar para a prova. Com ele, folheei o livro e comecei a pontuar os pontos principais de cada unidade. No final, com uma expressão mais angustiada ainda, fez uma colocação simples e desencadeante para essa pesquisa: “Tudo bem, agora eu quero que me explique **como** faço para estudar isso tudo”.

Nessa pesquisa foi possível levantar alguns efeitos positivos que as estratégias de aprendizagem podem trazer para o aluno, no aprendizado de inglês. Nunca tive a ambição de caracterizar a abordagem do uso de estratégias como uma “panacéia”, a solução dos problemas de ensino e aprendizagem, mas sempre tive a visão de que poderia se constituir em uma ferramenta a auxiliar os alunos a avançarem um pouco mais em seu aprendizado. Apoio-me ainda nas idéias de Cohen (2007) sobre a eficácia do ensino de estratégias, determinada, segundo ele, pelo contexto de aprendizagem, pela tarefa que se tem em mãos, pelo conhecimento de cada aluno, adquirido anteriormente; pelos objetivos do aprendizado; pelos estilos de aprendizagem e pelo repertório de estratégias da língua. Portanto, essa caminhada inicia-se com a conscientização e conhecimento do professor sobre como fazer o ensino de estratégias, mas os efeitos sobre cada um são bem diferenciados.

Finalmente, desejo que a presente investigação possa se constituir em uma contribuição para os professores que buscam recursos capazes de favorecer a melhoria do

ensino e da aprendizagem dos seus alunos. Muitas vezes associamos a capacidade intelectual ou inteligência para justificar a alta ou baixa capacidade de aprendizagem e rendimento escolar. Coll e Orunbia (2004) defendem que essa associação resulta de uma visão linear das relações existentes entre a inteligência, capacidade de aprendizagem e rendimento escolar. Esses autores, baseados em Bruer (1995) oferecem uma imagem da inteligência com três elementos básicos: o conhecimento específico, as estratégias gerais da aprendizagem e de resolução de problemas e as capacidades metacognitivas. A partir de uma visão da inteligência com características mais dinâmicas, esses autores nos oferecem uma interpretação bidirecional dessa relação, pois afirmam que “a inteligência tem um papel na aprendizagem, mas também a aprendizagem desempenha um papel decisivo no desenvolvimento e melhoria da inteligência, e esta pode ser otimizada graças a determinadas formas de intervenção educacional”. (COLL e ORUNBIA, 2004, p. 137). Esse entendimento avaliza a minha busca por um outro caminho e esse caminho foi encontrado na forma de um ensino mais direcionado para o desenvolvimento e utilização das estratégias de aprendizagem. Acredito que essa abordagem pode ser uma ferramenta para intervir em uma situação de aprendizagem que não é satisfatória, mas que tenha um potencial de avanço desencadeado pelo próprio professor e com o envolvimento ativo de seus alunos.

Na prática como professora sempre achei importante questionar “o porquê das coisas” e o “como fazer as coisas” pois acredito que se cultivarmos essa postura indagadora das coisas podemos fazer a diferença dentro de uma comunidade. No caso desta investigação, a minha comunidade é o trabalho que desenvolvo com pessoas que objetivam aprender a se comunicar em inglês. E tê-la realizado possibilitou que eu pudesse expandir um pouco mais o meu mundo mediante uma intervenção e constatação da possibilidade de mudanças. Apesar dos muitos momentos de dúvidas, de ansiedade e de insegurança nas ações como pesquisadora, tenho a convicção que pude colher resultados satisfatórios exigidos pelo rigor de uma pesquisa e isso faz com que possa contribuir, de alguma forma, para minha comunidade.

Para encerrar este trabalho, quero deixar aqui as sábias palavras de Paulo Freire das quais faço uso para ilustrar uma parte de minha trajetória de professora de inglês e pesquisadora:

“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 1996, p. 77)

REFERÊNCIAS

AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 142-154.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

ALVES- MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pioneira Thomson Learning, 1999

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

ANDERSON, J.R. **Cognitive psychology and its implications**. 2nd ed. New York: Freeman. 1985.

ARAÚJO-SILVA, G.B.. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em Letras**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Letras. Santa Maria - R.S, 2006.

ATCKINSON, R. C. e SCHIFFRIN, R.M. Human Memory: a proposed system and its control processes. In K.W. Spence e J.T. Spence (eds): **The psychology of learning and motivation**, vol. 2 . New York: Academic Press. 1968.

AUSUBEL, D.A. **Adults vs children in second language learning: psychological considerations**. Modern Language Journal 48: 420-424, 1964.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press. 1990.

BACHMAN, L. e PALMER, A. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press. 1996.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.; COSTA, E.R.C.; NEVES, E.R., CRUVINEL, M.; PRIMI, R.; GUIMARÃES, S.E.F. **A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Set- Dez 2006, vol 22., n.3.

BOUDON, R. **Les Sciences humaines sont-elles des sciences?** Enciclopédie Philosophique nivernaise. Paris: Presses Universitaires de France, 1991

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language**. Cambridge University Press, 1983.

BROWN, H.D. **Principles of language and teaching**. Prentice Hall Regents, 1993.

BROWN, H.D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPBELL, D.T.; STANLEY, J.C. **Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa**. Tradução de R.A. T. Di Dio, São Paulo: EPU –EDUSP, 1979

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, 1980

CHEN, Y.. **Barriers to acquiring listening strategies for efl learners and their pedagogical implications**. TESL-EJ. ISSN: 1072-4303. Vol.8 No 4, March 2005.

COHEN, A.D.; WEAVER, S.J.; LI, T-Y. **The impact of strategies – based instruction on speaking a foreign language**. Research Report. Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, June 1996.

COHEN, A.D.. **The new wave of learner strategy instruction**. Plenary. TESOL, 2007.

COHEN, A.D.; WEAVER, S.J.. **Styles-and-strategies-based instruction: a teacher's guide**. Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota: Minneapolis, 2006.

COLL, C. ; ONRUBIA, J.. Inteligência, Inteligências e Capacidade de Aprendizagem. In: Coll, C.; Palácios, J. e Marchesi, A.. **Desenvolvimento Psicológico e Educação; Psicologia da Educação Escolar**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

COSTA, E.R. **As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

CROOKES, G. **Planning and interlanguage variation**. Studies in Second Language acquisition 11: 367-83, 1989.

CRUVINEL, M; BORUCHOVITCH, E. **Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental**. Psicologia em Estudo, Maringá, vol. 9, n. 3, p. 369-378, set./ dez. 2004.

DAVIS, C.; NUNES, M.M.R.; NUNES, C.A.A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n.125, p. 205-230, maio/ ago 2005.

FLAVELL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNIK, L.B. (ed.) **The nature of intelligence**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-236.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, Plano Editora, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIFFITHS, C. **Language learning strategies: theory and research**. School of Foundations Studies. AIS St. Helens, Auckland, New Zealand, 2004.

HALLIDAY, M. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold. 1973.

JALLES, C.M.C.R. **O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.

LIBÂNEO. J.C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação. Set/ Out/ Nov/ Dez . 2004. No 27.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. E.P.U., São Paulo, 1986.

MCLAUGHIN, B.. **Theories of second-language learning**. London:Edward Arnold, 1987.

MOREIRA, M.A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino**: o vê epistemológico de Gowin. São Paulo: EPU, 1990.

NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H.H., TODESCO, A. **The good language learner.** Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 1978.

NEISSER, U. **Cognitive psychology.** Nova York: Appleton-Century Crofts, 1967.

NUNAN, D. **Communicative language teaching: state of the art.** TESOL Quarterly 25(2), 261-277, 1991.

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

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

PIAGET, J. Desenvolvimento e Aprendizagem. In: Pancella, J.R.; Van Ness, J.S.. **Studying teaching.** 2nd ed. Prentice Hall, 1971.

POZO, J.I.; MONEREO C.; CASTELLÓ, M. O uso estratégico do conhecimento In: Coll, C.; Palácios, J. e Marchesi, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar.** Vol. 2 .Porto Alegre, Artmed. 2004.

POZO, J.I.; MONEREO C.; CASTELLÓ, M.. O Ensino e Estratégias de Aprendizagem no Contexto Escolar. In: Coll, C.; Palácios, J. e Marchesi, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar.** Vol. 2 .Porto Alegre, Artmed. 2004.

PRATOR, C. H; CELCE-MURCIA, M. An Outline of Language Teaching Approaches. In: Celce-Murcia, M.; McIntosh, L. **Teaching English as a second or foreign language.** Newbury House, 1979.

REGO, T.C. **Vygotsky** – Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 1997

RICHARDS, J.C. **Communicative language teaching today.** Guidelines – Singapore – Periodical for Classroom Language Teachers – vol. 26. part 2. p. 3 -10, 2004.

RIOS, E.R.C. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

RUBIN, J. **What the “good language learner” can teach us.** TESOL Quartely 9: 41-51, 1975.

SILVA, A.L.; SÁ. I. **Saber estudar e estudar para saber.** Porto Editora, 1993.

SILVA, A.L.; SÁ. I. **Auto regulação e aprendizagem** Revista Investigar em Educação. No 2. p. 71-89. Junho 2006.

SILVA, J.F.S. **A utilização de estratégias cognitivas no processo de leitura em língua inglesa.** Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Campo Grande – M.S., 2007.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language teaching.** Oxford University Press, 1998.

STERN, H.H. **Perspectives on second language teaching.** Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.

STERNBERG, R.J. **Psicologia cognitiva.** Editora Artes Médicas, 2000.

TARONE, E. On the variability of the interlanguage systems. **Applied Linguistics** 4: 143-63. 1983

TAVARES, J.; BESSA, J.; ALMEIDA L.S.; MEDEIROS, M.T.; PEIXOTO; E.; FERREIRA, J.A. **Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na universidade dos Açores.** Revista Análise Psicológica. 4(XXI), p. 475-484. 2003.

VILA, I. Aquisição da Linguagem. In: Coll, C.; Palácios, J. e Marchesi, A. **Desenvolvimento psicológico e educação; psicologia da educação escolar.** Vol. 1. Porto Alegre, Artmed, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach.** Cambridge University Press, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO HISTÓRICO DOS ALUNOS

1. Dados Pessoais

Nome: _____ Número de Identificação: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____ Data: _____

Escola Atual: _____ Série: _____

2. Histórico escolar:

1. Escola: _____ Séries: _____ Ano: _____

2. Escola: _____ Séries: _____ Ano: _____

3. Escola: _____ Séries: _____ Ano: _____

4. Escola: _____ Séries: _____ Ano: _____

3. Há quanto tempo você estuda inglês -curso? _____

4. Você estudou em outro instituto de línguas antes dessa atual? _____ Quanto tempo? _____

5. Você estuda/ estudou outra língua estrangeira? _____

Onde? _____ Quanto tempo? _____

6. Por que você decidiu estudar a língua inglesa?

() eu sou muito interessado na língua inglesa

() porque posso necessitar para minha carreira profissional

() porque meus pais acham necessário

() porque tenho amigos que falam inglês

() porque gosto de filmes, músicas e jogos em inglês

() porque pretendo viajar e me comunicar em inglês

() porque vai me ajudar a passar no vestibular e em outros concursos

() outros: _____

7. Você gosta de estudar inglês? () sim () não

Por quê? _____

8. Você tem algum outro contato com a língua inglesa, seja falada ou escrita, fora da sala de aula? Quais são seus contatos (livros, filmes, músicas, chat na Internet com nativos, amigos, revistas, viagens, pessoas da família ou amigos que possa praticar o inglês)?

Qual é a frequência desses contatos extra-aula? _____

9. Você já viajou para algum país de língua inglesa? _____ Por quanto tempo? _____

10. Como você avalia o seu aprendizado da língua comparando com o aprendizado de seus colegas de sala?

() excelente () muito bom () bom () regular () péssimo

11. Qual é a importância para você de se tornar um aluno proficiente em inglês?

() muito importante () importante () não muito importante () não é importante

ANEXO 2 – BATERIA DE TAREFAS ORAIS – VERSÃO PRELIMINAR

1. Vou lhe dar duas listas contendo três palavras em cada uma das listas. Gostaria que lesse e me dissesse depois de algum tempo as palavras contidas em cada lista.

LISTA A

documentary

fast-thinking

honest

landscape

LISTA B

black market

heroic

old-fashioned

whale

- Fale as palavras contidas nas listas A e B. Agora gostaria que me falasse o que fez, qual o truque, a técnica que utilizou para ler, guardar e me dizer essas palavras contidas na lista.

2. Vou lhe dar uma lista de verbos. Gostaria que lesse e me dissesse essa lista após algum tempo.

to grow

to flow

to choose

to find

to forget

to lose

- Gostaria que me falasse a lista de verbos. Como você fez para guardar esses verbos?

3. Vou lhe dar parte de duas frases: *weather is fine/ take a walk*. Gostaria que fizesse uma sentença mais longa e com mais sentido.

- Diga a frase que elaborou com essas duas partes. Conte-me sobre os passos que tomou desde que apresentei essas duas partes até chegar nessa sua frase mais longa.

4. Você vai ler essa notícia em português e depois de algum tempo, conte-me essa mesma notícia em inglês.

- Conte-me em inglês a notícia que leu em português. Fale como fez, fale sobre os passos que tomou desde que apresentei o texto em português até o seu relato desse texto em inglês.

5. Você vai ouvir uma pequena história em inglês e vai me contar o que ouviu depois de algum tempo.

- Conte-me o que ouviu. Fale como fez, fale sobre os passos que tomou desde que comecei a tocar o cd até o momento que finalizou o relato dessa história.

ANEXO 3 - BATERIA DE TAREFAS DE HABILDADES ORAIS DO PRÉ-TESTE

1. Descrição física, de traços de personalidade e preferências.

Você decidiu participar de um programa de intercâmbio e vai morar com uma família em um outro país. Existe uma família que está disposta em hospedar um estudante do Brasil, mas eles precisam de informações sobre você. Você deve descrever-se fisicamente, falar de seus traços de personalidade, falar sobre as atividades que gosta e não gosta de fazer e dizer quais são suas expectativas em morar em outro país. Isso será gravado e enviado à família no exterior.

2. Vou lhe dar parte de duas frases: (**weather is fine/ take a walk**), (**grades were low/ do something**), (**do something important/ little afraid**). Gostaria que fizesse uma sentença mais longa e com mais sentido.

3. Dramatização de uma situação.

Imagine que você comprou um produto (um computador, um celular, uma geladeira, uma calça, sapatos) e encontrou um problema nesse produto. Você deve conversar com o gerente da loja onde comprou o produto, explicar o problema e propor uma solução.

4. Vou lhe mostrar 3 palavras. Você conhece essas palavras? Leia esses pequenos trechos. As explicações das palavras estão abaixo. Gostaria que lesse e me dissesse depois de algum tempo as palavras e seus significados.

Lista 1

- Many times I buy shoes that fit me well in the store, but when I wear them later at home, they are too tight. I think my feet SHRINK when I'm in the store.
- If you think you can PUSH me AROUND like that, you are wrong!
- They got scared and decided to leave, but before they could start the car, they heard a SCRAPING sound on the door.

TO SHRINK: become smaller

TO PUSH AROUND: try to control by telling me what to do in a rude and unpleasant way

SCRAPING: unpleasant noise by rubbing

Lista 2

- I was a little CONCERNED about feeling lonely, but I knew that I wanted to have the experience of being totally by myself.
- A long time ago, there was a man who traveled across the country SPREADING apple seeds wherever he went.
- Detective Thomas is so involved in the investigation of the murder of a police officer that he ignores the evidence that his wife is being STALKED.

CONCERNED: worried

TO SPREAD: cover on a large area

TO STALK: follow as closely as possible

5. Agora gostaria que utilizasse essas palavras em algum trecho falado. Use o tempo necessário.

Lista 1

- to shrink
- to be pushed around
- scraping

Lista 2

- concerned
- to spread
- to stalk

ANEXO 4 - BATERIA DE TAREFAS DE HABILDADES ORAIS DO PÓS-TESTE

1. Descrição física, de traços de personalidade e preferências.
Você decidiu participar de um programa de intercâmbio e vai morar com uma família em um outro país. Existe uma família que está disposta em hospedar um estudante do Brasil, mas eles precisam de informações sobre você. Você deve descrever-se fisicamente, falar de seus traços de personalidade, falar sobre as atividades que gosta e não gosta de fazer e dizer quais são suas expectativas em morar em outro país. Isso será gravado e enviado à família no exterior.

2. Vou lhe dar parte de duas frases: **(ex: weather is fine/ take a walk) (grades were low/ do something) (do something important/ little afraid)** Gostaria que fizesse uma sentença mais longa e com mais sentido.

3. Dramatização de uma situação.
Imagine que você comprou um produto (um computador, um celular, uma geladeira, uma calça, sapatos) e encontrou um problema nesse produto. Você deve conversar com o gerente da loja onde comprou o produto, explicar o problema e propor uma solução.

4. Descrição da cidade favorita.
Gostaria que escolhesse uma cidade favorita. Gostaria que a descrevesse e dissesse porque é a sua favorita.

5. Contar uma estória.
Vou lhe mostrar uma seqüência de uma estória. Gostaria que relatasse uma estória baseando-se nessas figuras.

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DA FREQUÊNCIA DO USO DAS ESTRATÉGIAS ANTES E DEPOIS DA INTEGRAÇÃO

Instruções.

Abaixo estão algumas estratégias trabalhadas durante as aulas. Gostaria que respondesse sobre a frequência que utilizava essas estratégias antes da integração e agora.

Marque:

1. quase sempre
2. frequentemente
3. às vezes
4. raramente
5. quase nunca

	Antes da integração	No momento
ANTES DA FALA		
1. Identifico o objetivo e o propósito da tarefa.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
2. Organizo meus pensamentos para a execução da tarefa.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
3. Planejo o que vou dizer.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
4. Faço as anotações da pronúncia, ritmo e entonação do diálogo.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
5. Pergunto-me o que preciso para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como era a pronúncia das palavras.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca

DURANTE A FALA		
6. Monitoro minha fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
7. Faço minha auto-correção. Quando percebo um erro, volto e corrijo.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
8. Envolver-me na conversação concentrando-me na conversação.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
9. Uso fórmulas padrões e recombino para produzir uma sequência mais longa.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
10. Uso o vocabulário novo. Tento não confiar apenas nas palavras e expressões familiares.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
11. Lembro-me do diálogo pela dramatização da situação.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
12. Presto atenção para o significado da conversa.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
13. Tento explicar alguma palavra de uma maneira diferente, com palavras diferentes.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca

14. Memorizo novas palavras através da repetição.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
15. Procuo ajuda para as palavras que não sabia.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
16. Lembro-me da sequência para a execução da fala.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
17. Reviso e ligo com um material já conhecido.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
18. Tento falar naturalmente.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
19. Presto atenção em minha fala.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
20. Faço a repetição com atenção e tentei imitar a pronúncia, entonação e ritmo.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca
APÓS A FALA		
21. Sei o que devo melhorar na próxima vez.	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca	1. quase sempre 2. frequentemente 3. às vezes 4. raramente 5. quase nunca

ANEXO 6 – DESCRIÇÃO DAS AULAS DURANTE A INTERVENÇÃO

AULA 3 – ACENTO E RITMO

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

A2 - usar fórmulas padrões e recombinar para produzir uma seqüência mais longa

A10 – identificar minhas áreas problemáticas

B2 - fazer as anotações da pronúncia, ritmo e entonação

- **Objetivo da unidade:** os alunos devem praticar maneiras de formar “sentence subjects” que incluem “noun phrases” com gerúndio.
- **Exemplo da tarefa:** os alunos fazem a repetição das sentenças que contêm as estruturas gramaticais da unidade. Em seguida, cada aluno deve criar novas frases a partir da primeira parte da sentença.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 30 minutos
- **Passos:**

1. Falar sobre as estratégias que podem utilizar nesta e em outras atividades para que possam obter um melhor resultado. Mostrar o pôster das estratégias a serem trabalhadas.

2. Pedir aos alunos para visualizar o stress e a entonação de frases contidas no livro texto juntamente com o som.

3. Tocar o cd e pedir aos alunos para que pontuem o ritmo, a pronúncia e a entonação.

4. Pedir aos alunos para que repitam várias vezes.

5. Pedir aos alunos para que se preparem para recombinar a estrutura padrão e produzir uma seqüência mais longa.

6. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 4 – CONVERSAÇÃO

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

A4- identificar o objetivo da tarefa;

A6 - planejar o que dizer e organizar as idéias;

A7 - organizar os pensamentos para a execução da fala

B9 - fazer a auto-correção - quando perceber um erro, voltar e corrigir;

B8 - envolver-se na conversação, ouvir e cooperar com o parceiro;

A8 - monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia;

A10 - identificar áreas problemáticas.

- **Objetivo da unidade:** os alunos devem ouvir uma conversação, repetir e dramatizá-la.

- **Exemplo da tarefa:** os alunos ouvem um diálogo da unidade, repetem e dramatizam em pares.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 20 minutos.
- **Passos:**

1. Falar sobre as estratégias que podem utilizar nesta e em outras atividades para que possam obter um melhor resultado. Mostrar o pôster das estratégias a serem trabalhadas.
2. Tocar o cd. Os alunos ouvem e lêem a conversação.
3. Tocar o cd. Os alunos repetem várias vezes.
5. Demonstrar o diálogo através da dramatização em pares.
6. Trocar os **pares, pedir** para que façam a mesma coisa com outro colega.
7. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 5 – REVISÃO ORAL AO FINAL DO 1º SEMESTRE

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

- revisar com os alunos algumas das estratégias usadas anteriormente, como uma forma de consolidação.

Antes da atividade:

A4 - Identificar o objetivo e o propósito da tarefa

A5 - perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras,

A6 - Planejar o que irá dizer e organizar as idéias.

Durante a atividade:

B9 – Fazer a auto-correção. Quando perceber um erro, voltar e corrigir.

B8 – Envolver-se na conversação. Ouvir e cooperar com o parceiro.

A8 – Monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia.

Após a atividade

A10 – Identificar as áreas problemáticas.

- **Objetivo da unidade:** revisar as unidades trabalhadas durante o semestre.
- **Exemplo da tarefa:** os alunos devem dramatizar cinco situações trabalhadas durante semestre.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 1hora e 15 minutos.
- **Passos:**

1. Apresentar todas as tarefas. Escrever no quadro o nome das 5 tarefas.
2. Falar sobre as estratégias que podem utilizar em cada tarefa e em outras atividades. Mostrar o pôster das estratégias a serem trabalhadas. Discutir com os alunos as estratégias **“antes da atividade”** e **“durante a atividade”**.

5. Pedir aos alunos para que trabalhem em pares.
6. Após a realização de todas as tarefas, discutir com os alunos as estratégias “**após a atividade**”.
7. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 6 – DISCUSSÃO

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:
 - A4 - identificar o objetivo e o propósito da tarefa,
 - A5 - perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras,
 - A8 - monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia
 - A3 - usar o vocabulário novo, tentar não confiar apenas nas palavras e expressões familiares,
 - B9 - fazer a auto-correção, quando perceber um erro, voltar e corrigir,
 - A9 - revisar e ligar com um material já conhecido,
 - A11- ensaiar o que dizer;
 - B8 – envolver-se na conversação concentrando-se na conversação.
- **Objetivo da unidade:** usar as conjunções de contraste “contrastive linking words” e o novo vocabulário relacionado à descrição de cidades em uma situação real.
- **Exemplo da Tarefa:** os alunos devem manter um diálogo com o objetivo de discutir a situação de se morar em duas cidades diferentes, descrevendo-as e comparando-as.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 20 minutos.
- **Passos:**
 1. Falar sobre as estratégias que podem utilizar nesta e em outras atividades para que possam obter um melhor resultado. Mostrar o pôster das estratégias a serem trabalhadas.
 2. Explicar a atividade oral, qual a estrutura gramatical e vocabulário que devem usar.
 3. Colocar os alunos em pares e pedir que conversem por aproximadamente 5 minutos. Trocar de pares e estabelecer o mesmo tempo.
 4. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 7 – PRONÚNCIA, RITMO E ENTONAÇÃO

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:
 - B2 - fazer a anotação da pronúncia, ritmo e entonação.
 - B5 - fazer a repetição com atenção e tentar imitar a pronúncia, entonação e ritmo.
 - B9 - fazer a auto-correção, quando perceber o erro, voltar e corrigir.
- A10 – identificar as áreas problemáticas.
- **Objetivo da unidade:** Praticar o “listening” e o “speaking” de três pessoas falando sobre as causas do stress de cada um e o que fazem para controlar.

- **Exemplo da Tarefa:** os alunos devem ouvir três pessoas falando sobre um tema e depois reproduzir essas falas com a mesma entonação e ritmo de suas falas.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 20 minutos.
- **Passos:**
 1. Falar sobre as estratégias que se pode utilizar nesta e em outras atividades para se obter um melhor resultado. Mostrar o pôster das estratégias a serem trabalhadas.
 2. Distribuir as transcrições das falas e pedir que façam as anotações da pronúncia, entonação e ritmo.
 3. Pedir aos alunos para repetir as falas focando a atenção na pronúncia, entonação e ritmo.
 4. Distribuir os alunos em grupos e cada um escolhe um personagem para reproduzir a fala.
 5. Trocar os papéis dos personagens.
 6. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 8 – QUESTIONÁRIO

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:
 - A3 - usar o vocabulário novo, tentar não confiar apenas nas palavras e expressões familiares.
 - A5 - perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras,
 - A8 - monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia.
 - B9 - fazer a auto-correção, quando perceber um erro, voltar e corrigir.
- **Objetivo da unidade:** os alunos devem praticar oralmente a estrutura gramatical, “connectors for reasons and conditions” através de uma discussão.
- **Exemplo da Tarefa:** em pares, os alunos discutem sobre as maneiras de se obter “Uma Boa Noite de Sono” através de um questionário. As perguntas são sorteadas através de dados.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 20 minutos.
- **Passos:**
 1. Apresentar a tarefa oral e distribuir o questionário.
 2. Apresentar as estratégias e exemplos de como utilizá-las.
 3. Estimar um tempo para que o aluno possa elaborar a realização da tarefa utilizando o novo vocabulário e a nova estrutura gramatical.
 4. Colocar os alunos em pares para a discussão das perguntas contidas no questionário.
 5. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 9 – QUESTIONÁRIO

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:
 - A8- monitorar a fala prestando atenção no vocabulário, na gramática e na pronúncia.

- **Objetivo da unidade:** usar as “conjunções de condição e de tempo” durante uma atividade oral utilizando-se um questionário.
- **Exemplo da Tarefa:** os alunos devem fazer perguntas contidas no questionário para alunos de grupos diferentes sobre os hábitos do sono.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 20 minutos
- **Passos:**

1. Explicar a atividade e sua dinâmica: cada aluno pertence a grupos A, B e C e devem entrevistar 2 pessoas de grupos diferentes. Ao responder as perguntas devem usar as conjunções e monitorar a fala quanto ao uso da gramática e da pronúncia.
2. Explicar a única estratégia.
3. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 10 – DESCRIÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE FIGURAS

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

A5 - perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras,

A8 - monitorar minha fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia;

C2 - tentar explicar alguma palavra de uma maneira diferente, com palavras diferentes.

- **Objetivo da unidade:** fazer o “warm up” (aquecimento) de forma lúdica e descrever figuras.
- **Exemplo da Tarefa:** os alunos devem sentar-se em pares e de costas um para o outro e devem descrever as figuras que cada um tem em mãos, o parceiro faz a identificação da figura descrita em sua folha.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 15 minutos
- **Passos:**

1. Explicar a tarefa.
2. Explicar as estratégias para a realização dessa tarefa.
3. Pedir aos alunos para descrever a figura que tem em mãos e o outro deve identificar qual das figuras o parceiro está descrevendo.
3. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 11 – DESCRIÇÃO DE FIGURAS – ENCONTRE AS DIFERENÇAS

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

A5 - perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras.

A8 - monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia.

C2 - tentar explicar alguma palavra de uma maneira diferente, com palavras diferentes.

- **Objetivo da unidade:** fazer o “warm up” (aquecimento) de forma lúdica e descrever figuras.
- **Exemplo da Tarefa:** os alunos devem sentar-se em pares e de costas um para o outro e devem descrever as figuras que cada um tem em mãos. O parceiro identifica as diferenças em sua figura e fala sobre as diferenças que encontrou.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 15 minutos
- **Passos:**

1. Explicar a tarefa.
2. Explicar as estratégias para a realização dessa tarefa.
3. Pedir aos alunos para descrever partes das figuras que se tem em mãos e o outro deve identificar as diferenças encontradas em sua figura.
4. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 12 – DRAMATIZANDO UM “SMALL TALK” – CONVERSA INFORMAL.

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

B3 - Lembrar-se do diálogo apresentado pela dramatização da situação.

B4 - Dramatizar a situação. Incorporar personagem com a mesma fala e gestos.

B5 - Fazer a repetição com atenção e tentar imitar a pronúncia, entonação e ritmo.

B8 - Envolver-se na conversação concentrando-me na conversação.

- **Objetivo da unidade:** dramatizar conversas informais “small talk” em uma festa.
- **Exemplo da Tarefa:** os alunos devem escutar dois diálogos e fazer anotações da pronúncia, entonação e ritmo dos diálogos. Em seguida, devem fazer a dramatização dos diálogos que acontecem em uma festa.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 15 minutos
- **Passos:**

1. Explicar as estratégias
2. Fazer a repetição com o cd
3. Fazer os alunos dramatizarem os diálogos.
4. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 13 – MEMORIZAÇÃO E USO DE NOVO VOCABULÁRIO.

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

D1 - memorizar novas palavras através da repetição.

D2 - colocar novas palavras em um contexto.

D3 - memorizar novas palavras pelo contexto dado.

- **Objetivo da unidade:** usar adjetivos para descrever sentimentos positivos e negativos.

- **Exemplo da Tarefa:** os alunos devem utilizar o vocabulário contido no contexto das frases contidas no pôster e utilizar esse vocabulário em outros contextos, criando novas frases.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 20 minutos
- **Passos:**

1. Apresentar o pôster com as estratégias.
2. Apresentar o pôster com as sentenças contendo o novo vocabulário.
3. Fazer a repetição e checar o entendimento das novas palavras.
4. Fazer os alunos usar as palavras em um outro contexto.
5. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 14 – DESCREVENDO SEQUÊNCIA DE UMA ESTÓRIA.

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

A2 - usar fórmulas padrões e recombinação para produzir uma sequência mais longa

A5 - perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras.

B6 - prestar atenção na própria fala.

- **Objetivo da unidade:** - usar advérbios de tempo para dar sequência em uma história (*when, as soon, up until then...*)
- **Exemplo da Tarefa:** os alunos devem descrever uma sequência de figuras, ou seja, uma história em figuras e utilizar os advérbios de tempo.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 20 minutos
- **Passos:**

1. Explicar a tarefa e distribuir as figuras da história a ser descrita.
2. Apresentar e explicar o pôster com as EA.
3. Pedir aos alunos que façam um brainstorm do uso das EA e da fórmula (frase) padrão.
4. Distribuir em pares para a descrição da sequência da história.
5. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

AULA 15 – REVISÃO ORAL

- **Objetivo da intervenção:** promover o uso das seguintes estratégias:

- revisar com os alunos algumas das estratégias usadas anteriormente, como uma forma de consolidação.

Antes da Atividade

A4 - Identificar o objetivo e o propósito da tarefa.

A5 - perguntar-se o que precisa para realizar a tarefa: qual o vocabulário, a estrutura gramatical e como é a pronúncia das palavras.

A6 - Planejar o que dizer e organizar as idéias.

Durante a atividade

B9 – Fazer a auto-correção. Quando perceber um erro, voltar e corrigir.

B8 - Envolver-se na conversação. Ouvir e cooperar com o parceiro.

A8 – Monitorar a fala prestando atenção ao vocabulário, gramática e pronúncia.

Após a atividade

A10 – Identificar as áreas problemáticas.

- **Objetivo da unidade:** revisar as estruturas gramaticais e o vocabulário ensinados durante o semestre.
- **Exemplo da tarefa:** os alunos devem entrevistar/ discutir com o parceiro para saber a opinião de cada um sobre diferentes tópicos discutidos durante o semestre.
- **Tempo** estimado para a execução da tarefa: 45´
- **Passos:**

1. Apresentar todas as tarefas. Escrevera no quadro o nome das 4 tarefas.
2. Falar sobre as estratégias que podem utilizar em cada tarefa e em outras atividades. Mostre o pôster das estratégias a serem trabalhadas. Discuta com os alunos as estratégias “antes da atividade”.
- 3.. Discutir as estratégias “durante a atividade”.
5. Pedir para os alunos trabalharem em pares.
6. Após a realização de todas as tarefas, discuta com os alunos as estratégias “após a atividade”.
7. Pedir aos alunos para que respondam o mini-questionário sobre o uso das estratégias.

ANEXO 7 - COMPARAÇÃO DO PRÉ-PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA

ALUNO A - COMPARAÇÃO DO PRÉ-PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA

TAREFA	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADOS		
			Número de uso inadequado de palavras (Controle sobre o vocabulário)	Número de erros gramaticais (Aceitação da gramática)	Número de pausas (Demonstração da auto-confiança)
TAREFA 1	Well, my name is Aluno1. I'm eh.... I'm sixteen years old, my hair is cut and I'm thin. I like to dance and study and I'm ... funny with my friends and my family. ... ahhh ... I don't like ... humm ... don't like to ... swim and ... playing volleyball ... ohh, I think I can ... learn ... many things and ... do many ... friends.	Hello my name is Aluno 1. I'm seventeen years old. I have brown eyes and I'm pretty tall. I like to ... dance and have ... various ... types of activities during my day but I think for me it's important to ... improve my English and ... study a lot to ... get more better grades and ... talk fluently .	Pré: 2 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 1	Pausas: Pré:15 Pós: 7
TAREFA 2	Because the grades ... were very low I need to ... make ... extra ... classes in my school, so my ... I don't ... have many free time .	Well, my grades are suffering and I need, I think it's important to ... take extra classes and ... study more in my house ... and ... it's important to ... search the ... my difficulties like ... in speech and vocabulary to improve better my English.	Pré: 1 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 1	Pausas: Pré: 6 Pós: 7
TAREFA 3	A2: Hi. I have a problem with my skirt. I bought it yesterday and my skirt is torn. A1: What happened with it? A2: It's torn. A1: It's torn? Ohhh ... did you ... wash. How did you wash it? A2: I didn't wash it. A1: No? and ... the skirt ... hummmm ... you buy skirt and ... it's ... humm ... ahhh ... well ... why ... nossa ... do you think it's necessary to ... refund it? A2: I think it's better.	L: Hello. Can I help you? A1: Oh, yes. I ... two days ago I bought a computer in your ... store and yesterday it... got break it's break. L: Well it's been very long? A1: Well, I tried to ... press the own button but the computer don't, didn't respond for the ... action but... I think the problem is in the ... in the ... CPU. L: Well, would you like to ... well... well... I think you have ... problems with your computer. Well, we have some ...	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 1	Pausas: Pré:13 Pós: 11

	<p>Can you refund me? A1: Yes, I can.</p>	<p>professionals... but you can ... Oh I don't remember ... can ... can... you can ... fix it. (INCOMP). A1: Ok, and, this... technicians... I need to pay for them. L: No, no, you're ok. You don't need to pay anything. A1: ok, (INCOMP) L: (INCOMP)</p>			
TAREFA 4	<p>Concerned ... is ... like for example if you ... being alone in your house for ... much time ... you feel ... concerned ... and ... spread ... spread ... is like ... if you make ... a... juice... you ... need with this fruit you need to spread, for example the orange ...and stalk ... is like .. for example in the investigation is all the ... the things in ... show and ever coming that ... and ... the person like to ... believe or follow her opinion ... his opinion. Because you ... feel worried..ehhh.. like ... ahhh ... if you live with many people you... and you ... you play and kidding with them if you ... stay a long time in your house hummm não tá ao contrário, if this person, this people going out your house too many time and you stay there you feel concerned.</p>	<p>Well, my favorite city is Campo Grande because... in the city I have ... many things like friends, a ... group of dance... and I have many things to do there because the city have ... stores, shopping and ... all my, all my family ehhe ... are in the city, so I think it's my favorite because ... I can do many things there, and ... my friends are here.</p>	<p>Pré: 2 Pós: 1</p>	<p>Pré: 5 Pós: 1</p>	<p>Pausas: Pré: 30 Pós: 9</p>
TAREFA 5	<p>The bank was robbed by the robbers and the cashier feel concerned.</p> <p>My mother always spread the ... fruit when she make a juice.</p> <p>And the detective ... said the woman</p>	<p>Two boys were ... entered in a ... big old house ... and ... the moment ... they ... were close to the door the ... they... heard a noise and...next, they...saw a light ... up the house. Until that time ... they ... didn't feel so worried.</p>	<p>Pré: 1 Pós: 1</p>	<p>Pré: 3 Pós: 1</p>	<p>Pausas: Pré: 4 Pós: 13</p>

	was assassinated but the ... police officer <u>stalking.</u>				
--	--	--	--	--	--

Símbolos usados nas transcrições:

- *Palavra em negrito e em itálico* = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de “.....” = pausa após essa palavra
- Palavra com “INCOMP” em parênteses = palavra (s) incompreensível por causa de interferência de ruídos externos ou voz baixa.

ALUNO B - COMPARAÇÃO DO PRÉ -PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA.

TAREFA	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADOS		
			Número de uso inadequado de palavras (Controle sobre o vocabulário)	Número de erros gramaticais (Aceitação da gramática)	Número de pausas (Demonstração da auto-confiança)
TAREFA 1	My name is Aluno 2. I'm fourteen years old. I'm not so <u>taller</u> and not so <u>smaller</u> too. I think I'm thin eh I'm ... I'm a kind of easygoing person but when need I'm really responsible. I <u>like go out</u> like ... any teen. I don't like to do ... wash clothes, dishes, <u>this things</u> and I think living in another country can be a good thing to learn a new culture make new friends, about ... <u>knew</u> about other country.	I'm a kind of person that is normal. I'm not so tall and not so small and not so fat and so thin. My personality is that I'm very organized, I don't like mess. (INCOMP) I can ... can catch up with something. I don't, I don't ... I have no problem with <u>a person that don't ... that don't</u> , that isn't <u>equal me</u> . I can put up with a <u>person different</u> . I hope that this experience will be better for me and I can improve my experience of life.	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 5 Pós: 3	Pausas: Pré: 4 Pós: 3
TAREFA 2	Today the weather is so good to practice some exercise. I think I'll take a walk.	Tomorrow I need to do something so important <u>to</u> my study. I need to show my school work in front my class. I'm so afraid even though I know everything is OK. If the person, the people will understand how, what I can, I'm trying to say. I know I'm very nervous. I don't know what to do.	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 1	Pausas: Pré: 0 Pós: 0
TAREFA 3	A2: Hi. I have a problem with my skirt. I bought it yesterday and my skirt is torn. A1: What happened with it? A2: It's torn. A1: It's torn? Ohhh ... did you ... wash. How did you wash it? A2: I didn't wash it. A1: No? and ... the skirt ... hummmm ... you <u>buy skirt</u> and ... it's ... humm ... ahhh ... well ... why ... nossa ... do you think	P: Hi, I have bought a cell phone here and the screen (didn't freeze). Do you know what can I do to resolve my problem? A2: When you bought? P: It was, I don't remember. I think that was in... last eh last month. A2: Is it the first time that it happened? P: Yes, yes, it happened yesterday. What can I do to resolve a problem? A2: If you want we can fix it or if <u>it don't</u> work we can refund ?	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 0 Pós: 2	Pausas: Pré: 0 Pós: 0

	<p>it's necessary to ... refund it? A2: I think it's better. Can you refund me? A1: Yes, I can.</p>	<p>P: But if I want to fix it I have to pay something? A2: No, no. P: And if I want to get my money back, I'll receive in (INCOMP) A2: No <u>it exactly</u> the price you pay. P: OK, I think I'll fix. A2: OK. Bring here. P: Here</p>			
TAREFA 4	<p>Shrink .. is like .. when you buy some ... a ... a ... blouse .. a new blouse for example and when you wash this .. shrink and then (you can't wear, <u>it's shrink</u> People push around is a person that <u>always tell</u> you to do this thing and you don't want to do this thing it's try to control you telling this thing Scrape is ... like a noise ... make it for a person <u>try into</u> the house.</p>	<p>My favorite place is Mariscal, just to be different. I like there because it is place that is calm, picturesque eh... imagining the picture that you can take photos <u>is</u> so beautiful. It's a place far from the city, you can relax there, you can have a vacation there. So, I like this city because of it, because it's a city that there I always go on vacation, so it's a city to relax to be far from the kind of the life of the city.</p>	Pré: 1 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 1	Pausas: Pré: 9 Pós: 1
TAREFA 5	<p>I bought a wonderful blouse yesterday but today I will <u>wear</u> and don't ... and don't ... I can't wear ... I think that my mother washed it yesterday and <u>now it shrink</u>.</p> <p>I have a friend that always <u>be pushed</u> ... <u>always push</u> me around .I can't put up with her</p> <p>I was sleeping and suddenly I ... I listened a scraping at the kitchen.</p>	<p>I was walking with my friends in our neighborhood when we saw a strange house. We, we entered in the house and we <u>can't see</u> anything. I, I asked him to turn on, turn on the light when we saw a strange man, so he scared us and we <u>decide</u> to run away so fast.</p>	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 4 Pós: 2	Pausas: Pré: 5 Pós: 0

Símbolos usados nas transcrições:

- **Palavra em negrito e em itálico** = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de "....." = pausa após essa palavra
- Palavra com "INCOMP" em parênteses = palavra (s) incompreensível por causa de interferência de ruídos externos ou voz baixa.

ALUNO C - COMPARAÇÃO DO PRÉ-PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA.

TAREFA	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	Ri Ni in pa (C vc
TAREFA 1	Hi! My name is Aluno 3. I have 14 years old , I am 14 years old, my favorites characteristics is...I am a medium high , blond hair, ahh...I don't know, brown and green eyes, sometimes is green and brown eyes. I am kind of athletic, my, I'm easygoing. I like to make noise, make fun, like to play soccer, watch TV, play video game. Sometimes I like to cook, I make some strange things, but...ehh...I am a calm person, easygoing, outgoing, sociable and friendly. My favorite kind of pizza is...my favorite food is pizza. I don't like...too much tomatoes...just that.	Hi, my name is Aluno 3. I I don't know exactly how to describe myself but I think I'll start with my appearance. I look like kind of athletic, not to say fatty, but that's ok. I have a blond hair . I don't know exactly the kind, the color of my eyes. I am small for my age. Ahh.. I like to play kind of one sports at weekends. I like to play video games, watch television, and play at the computer. I don't like eating vegetables. I prefer a kind of sweet food. So, that's it. At the breakfast I prefer very.... junk food, I prefer junk food at the breakfast. At lunch , I prefer kind of , a normal food. At the evening I eat everything so you doesn't need to be worried or concerned about that. I prefer sleeping until later. I doesn't like to be woken up early. I like a very big bed. I like to take ... a hot shower, because cold is not very good. I can, you can get a safe taking a cold shower. That's it!	Pr Pc
TAREFA 2	This morning I heard...at the...I read at the newspaper that the...prediction for the weather today (IMCOMP)then with it I decide to take a walk...I was going to .. my friend's house, Guilherme...then I saw .. many guys playing football in front of my house. I asked him for .. to play. First I go to my friend's house...and she said that... he said that he couldn't go because he has to study...he had to study...and I start to play soccer there in front of my house.	My grades are suffering, so I decided to ask someone about what should I do to repair it. I asked my father, but all fathers will say you have to study more, you have to pay attention, to pay more attention at classes, so I didn't ask for him because I know what should be the answer. I started asking different persons, not friends, like family but doesn't too close like parents, so I asked for aunts because what should I do, I have to do. They said that it's a good idea to develop your memory so you can ehh... catch things fast and with that you could get good grades.	Pr Pc
TAREFA 3	P: Oh, hello. I bought ..ahh.. a radio last weekend and ... it doesn't work. Can you help me? A3: What's the problem with the radio? P: When I try to play ... the cd, the cd player ... it doesn't work. Ehh... the music skip every time and I can't hear a complete music. A3: Do you see if the problem is with the cd? P: Well, I tried the cd at my ... friend's radio and he work. A3: Do you think ...like... you prefer ...your money back or exchange the product? P: I prefer exchange the product. A3: Ok , there's no problem. Just take care of the ticket and go at that department. P: Ok, I'll do that.	A3: Hi. P: Hi, boy. What's the problem? A3: I need to .. exchange my DVD. P: Oh, why? A3: Because it does not work. P: Really? A3: I called your store but they didn't treat me well so I'm here personally to exchange the DVD. P: Oh, I think it's .. I think ... I think the .. my the I think the order my works to ... to look your DVD. A3: I want another DVD. I don't care what ...your store is going to do. I just want my DVD. P: Why? What's the guarantee (P) A3: I don't know. P: You don't know your guarantee (P)? A3: But the store sold me. I buy from the store. So, you should be the responsible. P: No I didn't have any responsibility.	Pr Pc

	A3: Bye.	P: I don't know A3: You should see it. Not me. I want my money back. <u>I doesn't</u> care. I don't care. I want my money back P: Oh, it good então. (risadas) A3: It's good. Give me the money back. P: I... I.. take your money.	
TAREFA 4	To shrink is like ... you buy a t-shirt at a store then you...wear that at the store, and it's medium or large and you like it so you buy that and go, and you have a party at night and you decide to wash it. You don't read the ... washing instruction, so you wash that wash that, and it... it becomes ... small. It's like shrink. To be pushed around is when you try to control someone telling what ... he or she , he or <u>she have</u> to do. Scraping is like a noise that disturbs you ... is like a noise that disturbs you. Just.	I think Cuiabá is a very good city to live <u>instead of</u> .. the weather there. The weather is so hot and sometimes you can't do normal things like playing soccer and making some housework. <u>I rather</u> live in Cuiabá because there, <u>have</u> many things to do like, we have many restaurants to go, many shows happening there, many stores, the city is bigger. I like if I can choose, I'd prefer to live there. That's a good city. People there are friendly, <u>are</u> calm. That's a good place there.	Pr Pc
TAREFA 5	My father is always pushing me around because... <u>she</u> always tell me , she always tell me to... <u>make</u> what he wants so I <u>couldn't</u> get why he ... tries to control. I don't like that. Just. Two weeks ago I... <u>have bought</u> a t-shirt and I decided to wash it <u>on hand</u> with ... cold water and it <u>gets</u> too ... shrink and I couldn't wear it anymore. Two weeks ago I was leaving my grandfather's house, no that's my uncle's house. I tried to ...(INCOMP) I was at the ... the road ...Then I heard something scraping .. like a bird noise, very disturbing noise and I decided to look what was at the garage. Then I stopped at the kitchen, then I heard that it was a dog	The first picture has two curious guys that want to <u>enter in</u> the dark house. After they entered they ... <u>decide</u> to illuminate the place so they brought a ... something with the light. One of them goes upstairs and illuminate it. They <u>didn't saw</u> , didn't see <u>nothing</u> . After 5 minutes <u>they was</u> looking <u>at</u> the place <u>appears a kind of ghost</u> that they thought was a ... bad soul so they left the house, running like a hell.	Pr Pc

Símbolos usados nas transcrições:

- **Palavra em negrito e em itálico** = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de “.....” = pausa após essa palavra
- Palavra com “INCOMP” em parênteses = palavra (s) incompreensível por causa de interferência de ruídos externos ou voz baixa.

ALUNO D - COMPARAÇÃO DO PRÉ-PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA

TAREFA	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADOS		
			Número de uso inadequado de palavras (Controle sobre o vocabulário)	Número de erros gramaticais (Aceitação da gramática)	Número de pausas (Demonstração da auto-confiança)
TAREFA 1	I'm sixteen years old and ... I have one meter and seventy three or four centimeters. I don't know I...I'm short. I think and... and .. my.. my hair... is.. is blond...blond...and I ... I so quiet and shy but I like to meet new friend and <u>my expected</u> if I ... move (P) to <u>other country</u> is, are, are... to... to.. meet new friends and ... see a .. new culture and landmarks and I... I like ... I like listen <u>musics</u> and, and I like... I don't like <u>much study</u> but it's necessary... and I... I <u>like go</u> out with my friends and just..	Hi, my name is Aluno 4. And I think I, I'm pretty tall, I think I have one seventy of, of height. I'm seventeen years old. I live with my parents. And I... I... I'm thin . And I like to go out. I expect to live in another country eh ... have <u>contact to other culture</u> and play soccer with different people, because I like to play soccer. And study more other languages. I don't like hum ah.. I prefer ... I <u>prefer practice</u> sports, but I like to study too. I <u>don't very much practice</u> sports, but it's necessary, I think. But <u>it's not these days</u> . I prefer junk food. I prefer humm... I prefer... eh blond <u>womans</u> and it's just. Just.	Pré: 1 Pós: 1	Pré: 5 Pós: 4	Pausas: Pré: 20 Pós: 8
TAREFA 2	When the weather is fine for me I ... take a walk because ... nowadays in Campo Grande <u>raining</u> every day and if I .. I .. walk ... with my friends and begin raining I ... it's probably I <u>take a flu</u> and I ... can't ...go to school and I <u>call to</u> my course.	<u>I always</u> ... always little afraid before I do something important because I think if I do something important I.. I.. can do <u>my better the situation</u> because all people and, and my teacher and my classmates look and say: "Ah, now Alan is <u>esforced</u> . I think it's, and, and, and when I .. <u>I ... think a little afraid</u> I <u>finger my nails</u> and, and repeat the some words many, many, many times. Just.	Pré: 1 Pós: 3	Pré: 2 Pós: 2	Pausas: Pré: 8 Pós: 5
TAREFA 3	P: Hi! Are you the manager of the this store? A4: Yes, I am the manager.	P: Hi. A4:: Hi, boy. What's the problem? P: I need to .. exchange my DVD.	Pré: 4 Pós: 3	Pré: 2 Pós: 2	Pausas: Pré: 17 Pós: 9

	<p>P: Oh look at this.. my .. I have bought it here last year. When I... when I... listened it , it was... it was, it wasn't working because it's all scratched.</p> <p>A4: I don't know <i>when I.. help</i> you because ...you have ... do you have a warranty ?</p> <p>P: Yes,</p> <p>A4: You have? But here ... that's ok.</p> <p>P: Can I refund my money back?</p> <p>A4: No, refund is not possible.</p> <p>And: Why?</p> <p>A4: Because.. the.. <u>the man work</u> with me <u>didn't have here</u> and this man ... eh... <i>take a cash</i> in my... my...take a cash...with my.. my.</p> <p>P:: Take a cash?</p> <p>A4: Yeah.. and... and.. did you understand?</p> <p>P: and your store change to a new..</p> <p>A4: My store could repair</p> <p>And: repair?</p> <p>P: Repair ... it's.. it's .. the same.</p> <p>And: and...and ... it free? I have to pay?</p> <p>A4: Yes.</p> <p>P: I have to pay?</p> <p>A4: No, you.. you don't have to pay.</p> <p>P: Ok, when I... can... come back here again too?</p> <p>A4: Take in other space in the store.</p> <p>P: Friday? When? When?</p> <p>A4: Ah, I can't hear you ..you... Monday.</p> <p>P: Monday ok... so.. thank you to help me.</p> <p>A4: OK.</p>	<p>A4: Oh, why?</p> <p>P: Because it does not work.</p> <p>A4: Really?</p> <p>P: I called your store but they don't treat me well, so I'm here personally to exchange the ...DVD.</p> <p>A4: Oh, I think it's .. I think ... I think the .. my the... I think <i>the order my works</i> to ... to look your DVD.</p> <p>P: I want another DVD. I don't care what your store is going to do. I just want my DVD.</p> <p>A4: Why? What's the guarantee?</p> <p>P: I don't know.</p> <p>A4: You don't know your guarantee?</p> <p>P: But the store sold me. I buy from the store. So, you should be the responsible.</p> <p>A4: No, I <u>didn't have</u> any responsibility.</p> <p>P: I don't know. You should see it. Not me.</p> <p>A4: OK, I... I.</p> <p>P: Because that I want a refund. I want my money back.</p> <p>A4: But.. where's the guarantee ?</p> <p>P: Here's the ticket. I want my money back. I want my money back. I doesn't care. I don't care.</p> <p>A4: No, no, no, no.</p> <p>P: I want my money back.</p> <p>A4: Oh, <i>it's good então.</i> (risadas) It's good.</p> <p>P: OK, OK. Give me the money. Give me.</p> <p>A4: <u>I...I..</u> (risadas) <i>take your money.</i></p> <p>P: OK, thanks.</p> <p>A4: Thank you.</p> <p>P: Bye.</p>			
TAREFA 4	<p>I think the concern is...aaa...ah tá...when you don't like ... something...or <u>didn't have</u> negotiate ...or</p>	<p>I think my favorite city is Fortaleza because Fortaleza is pretty beautiful and the people are very polite. And the</p>	<p>Pré: 3 Pós: 3</p>	<p>Pré: 2 Pós: 6</p>	<p>Pausas: Pré: 20 Pós: 5</p>

	<p><i>didn't have negotiate</i> about something....and to speed when you...ehh...passed for ... the...for the place...and stalk when you...I...I...I...when you...is to stalk ...when you believe the people...to do it...you didn't believe.</p>	<p>beaches are, are ... the beaches are ... beautiful too and it's a city you can do ... much things. I think, I think it's a cosmopolitan city because have many tourists about, from Brazil ah... and I think I, I would like to live in here because all days I will go to beach and work in different, different and good, good things to do. Because the scenery in Fortaleza is pretty beautiful and the nature and the people is beautiful too and ... I like cities, cities with there are, no who there are beaches, beaches because it's more, more like to, to live.</p>			
TAREFA 5	<p>I am not sure but I put ... I stalk my friend screaming for necessity man or woman and didn't take donatives for the person and I think it's so ingrate and I ... I concerned with him for this.</p>	<p>Ok I and my friends talking with oh walked ehh on the street and we talking about the, the old house, old house, when ehh ... old house ... ehh and talking about the history about the the, the woman died in this house and ehh.. when we... heard something in ... in this house and I said to my ... my friends. Look! Go to look in this house and we ... we... ehh into the house and ... illuminate the wall, the wall the house and we saw ... we saw ... the ... (INCOMP) of the woman died and I run out with my friends. Just.</p>	Pré: 3 Pós: 0	Pré: 2 Pós: 5	Pausas: Pré: 2 Pós: 13

Símbolos usados nas transcrições:

- **Palavra em negrito e em itálico** = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de “.....” = pausa após essa palavra
- Palavra com “INCOMP” em parênteses = palavra (s) incompreensível por causa de interferência de ruídos externos ou voz baixa.

ALUNO E - COMPARAÇÃO DO PRÉ-PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA.

TAREFA	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADOS		
			Número de uso inadequado de palavras (Controle sobre o vocabulário)	Número de erros gramaticais (Aceitação da gramática)	Número de pausas (Demonstração da auto-confiança)
TAREFA 1	<p>I ... have one meter ... and sixty seven ... centimeters of high and... I wear glasses. Nowadays I 'm ... pretty hair and.... I'm pretty nervous ... only sometimes but I'm always happy. I like ... to... met new friends, who knows my future best friends but... eh... I know I'm there .. because I will improve my stuff. I like to listen music and ... play computer and ... met new friends... this things...and I don't like ... (INCOMP) and ... listen to pagode. I hate it... and ... I... I can't .. I can't ... stand... when my dogs are barking in the night when I'm trying to sleep. They always ... bark when I have a ... great .. ahh... event .. in ... in.. another day because ... I, I... get... I get .. pretty, pretty nervous with it ...only it.</p>	<p>Hi, I'mAluno 5. I'm not so tall, I'm Japanese. I have black hair and I'm pretty chubby. And I like to play some sports like baseball, soccer and volleyball, but I prefer to play volleyball because ... I like and, and sometimes I'm pretty stressed but you'll always find me happy because it depends of the day and my things. I think I ...will and I hope ... ehh. I'll meet new friends, ehh improve my English and another things ,and I expect, I expect do ehh many friends. That's it.</p>	<p>Pré: 4 Pós: 1</p>	<p>Pré: 5 Pós: 2</p>	<p>Pausas: Pré: 37 Pós: 3</p>
TAREFA 2	<p>Nowadays I'm pretty sad because my grades are so low and ... if I don't do nothing I may reprove and start all again in another year so I have to .. react react and do something like ... study more and play less computer.</p>	<p>Nowadays my grades are suffering because I haven't studied too much time, too many time, too much, too many hours. And if I don't do, if I don't something I'll (INCOMP) and another advice to study não to do something (INCOMP) but I think I can do it because I have enough time and I think that if I study for many (INCOMP) hours in my house I can change this</p>	<p>Pré: 0 Pós: 0</p>	<p>Pré: 1 Pós: 2</p>	<p>Pausas: Pré: 4 Pós: 0</p>

		situation.			
TAREFA 3	<p>A5: Hi! Are you the manager of the this store? P: Yes, I am the manager. A5: Oh look at this.. my .. I have bought ... (INCOMP) when I... when I... listened it.. it was.. it wasn't working because it's all scratched. P: I don't know when I .. help you.... because ...you have ... do you have a warranty (P)? A5: Yes, P: You have? But here .. that's ok... A5: Can I refund my money back? P: No, refund not possible ... A5: Why? P: Because.. the.. the man work with me didn't have here and this man ... eh... take a cash in my... my...take a cash...with my.. my.. A5: Take a cash? P: Yeah.. and... and.. did you understand? A5: and your store change to a new.. P: My store could repair... A5: repair? P: Repair ... it's.. it's .. the same. A5: and...and ... it free? I have to pay? P: Yes. A5: I have to pay? P: No, you.. you don't have to pay... A5: Ok, when I... can... come ... back here again too? P: Take in other space in the store. A5: Friday? When? When? P: Ah, I can't hear you ..you... Monday... A5: Monday ok... so.. thank you to help me. P: OK.</p>	<p>A5: Hi, I have bought a cell phone here and the screen didn't (INCOMP). Do you know what can I do to resolve my problem? P: When you bought? A5: It was, I don't remember. I think that was in... the last eh last month. P: Is it the first time that it happened? A5: Yes, yes, it happened yesterday. What can I do to resolve my problem? P: If you want we can fix it and it don't work we can refund ? A5: But if I want to fix it I have to pay something? P: No, no. A5: No? And if I want to get, get my money back, I'll ... receive in (INCOMP) P: No it exactly the price you pay. A5: OK, I think I'll fix. P: OK. Bring here. A5: Here.</p>	<p>Pré: 0 Pós: 0</p>	<p>Pré: 5 Pós: 4</p>	<p>Pausas: Pré: 12 Pós: 2</p>
TAREFA 4	<p>Shrink it's ... to get smaller and to be reduced.</p>	<p>I think the best place</p>	<p>Pré: 0 Pós: 2</p>	<p>Pré: 2 Pós: 2</p>	<p>Pausas: Pré: 9</p>

	<p>and... to be pushed around is when he try to control a situation with...shouts and rude words</p> <p>and scraping ...when.. you rub...something make...aaa...aaa...boring noise and uncomfortable.</p>	<p>to live here in Brazil is here in Campo Grande because ... in my opinion, because I have many friends here. I can do all I want and ... all my family live here. And ... if you compare Campo Grande and to ... São Paulo it's better because here has less pollution than there and traffic jam isn't so.. so...no.. don't, don't happen so frequently and, and .. except today because there will be the ... Passeata Gay, né? But that's a good city to be. Have many, many monuments like (INCOMP) and some museums, museums and that's it.</p>			Pós: 9
TAREFA 5	<p>When I saw in the journal some problems in Africa I... my whole problems get so ... shrink.</p> <p>I was making the same mistake all the time ... this topic... ehh I was pushed around by my friend . humm... a DJ... always do a nice scrape.</p>	<p>Me and my friends was so curious to discover what was going in the ancient mansion, mansion. Then, we entered in the house. When we saw up in the stairs, we saw a light then the light, turned, turned into ... ehh a person, a bright person and then we ... get away from the house as fast as we could turn and we never returned, returned back to the mansion.</p>	Pré: 3 Pós: 1	Pré: 0 Pós: 2	Pausas: Pré: 5 Pós: 2

Símbolos usados nas transcrições:

- **Palavra em negrito e em itálico** = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de “.....” = pausa após essa palavra
- Palavra com “INCOMP” em parênteses = palavra (s) incompreensível por causa de interferência de ruídos externos ou voz baixa.

ALUNO F - COMPARAÇÃO DO PRÉ-PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA.

TAREFA	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADOS		
			Número de uso inadequado de palavras (Controle sobre o vocabulário)	Número de erros gramaticais (Aceitação da gramática)	Número de pausas (Demonstração da auto-confiança)
TAREFA 1	<p>Oh, I'm fifteen years old. I am a little tall. My hair is blond and short hair. Deixa eu ler.. para aí então.. eu tenho que lê...eu não consigo falar sobre o que eu escrevi aqui.</p> <p>Oh, I'm sixteen years old. I'm a little tall. Ehh... My hair is blond and <u>short hair</u>. Ehhhh...My personality is so good ehh... I'm very ...easygoing and.... Eh... esqueci o que ia falar... I'm very... eh.. fun... and ... but very impatient. I hate unsociable people and... but ... because I'm very sociable and easygoing. I <u>love go</u> to the kara... gym.... Eh... I... I ... like.. to go... ehh to go out to my friends... ehh.. I love <u>the cars</u>. I hate ... <u>go with</u> boring friends. So... just it..</p>	<p>Oh, my name is Aluno 6... <u>I talk</u> a little <u>with</u> me. I'm ... I'm ... a little tall, little strong and I ... have <u>a green eyes</u> and have <u>a blond hair</u>. Yes? ... I <u>love go</u> to the gym, I love go to the parties, love cars, love my friends, my family and... just it... and about my personality, I'm very happy ehh I'm very ... nervous <u>in someone</u>, in another situation, but I'm very friendly and very easygoing ehh ... live... ehh.. to live I in another country I expect to ... meet new people and ... ehh... visit ...ehh... visit <u>beautiful place</u> and... eh.. eh.. just it.</p>	<p>Pré: 1 Pós: 1</p>	<p>Pré: 3 Pós: 5</p>	<p>Pausas: Pré: 24 Pós: 18</p>
TAREFA 2	<p>Oh today the weather is fine and I <u>decided talk a walk</u> with my friends and <u>after</u> I go to the mall.</p>	<p>Today I <u>wake up</u> very worried because I <u>think</u> about my grades and my mother said if I don't, if I <u>fail in</u> my school ehhe I didn't go, I <u>didn't will</u> go in a beach and... my grades are low and I need to ... I need to do something about it. And now I ... thought ... and I ... will study more and ... <u>stop to go</u> out. Just it..</p>	<p>Pré: 1 Pós: 1</p>	<p>Pré: 2 Pós: 4</p>	<p>Pausas: Pré: 0 Pós: 5</p>

TAREFA 3	<p>A6: - Oh, hello. P: - Hello. A6: Yesterday I bought a computer here and ... has a problem. My computer is freezing. I need a solution ... to it. P: - Oh, yeah. What's the problem? A6: - It's freezing. P: - Freezing? Oh... hummm... I'll... call ... my.... A6: - Oh you can .. eh.. give me another computer or return P: - I'll talk with my boss because ... your computer have a problem... I can return your money or ...fix your computer.What do you prefer? A6: - Oh, I prefer return my money because in another... another.. another place the computer is... eh.. is ... more... is not expensive... and...ehh I ... I bought another computer. I prefer return my money. P: - Do you have a... ticket... como que é o ... nome do eu não lembro A6: risadas ... tá bom.. bye bye.</p>	<p>J: Hello P: Hello. Good morning guy! A6: I have a serious problem. P: Oh, yes. What's the problem? A6: Yesterday I bought a ... cap ... a cap here and the cap was torn and I ... P: Oh, yes... eh.. you prefer to ... to... to receive or... or ... I give your money. A6: Oh, I prefer ... eh I prefer my money because ...ehh.. I go in another ... in another ... another shopping mall and I bought another cap. P: Oh, yeah. Do you have a receipt? A6: Yes I have. P: What's your telephone number? A6: It's 23123 P: Oh, yes. A6: But I need to say another thing. Your shopping mall is very bad. I hate this... this mall. P: Oh, no guy. A6: Ok, bye bye.</p>	Pré: 2 Pós: 0	Pré: 2 Pós: 2	Pausas: Pré: 12 Pós: 8
TAREFA 4	<p>4. You can spread on the bread .. the mayonnese on the ket.. on the .. ketchup... on the bread. Desistiu de completar a tarefa.</p>	<p>Oh hello. I talk about my favorite city. Now I'll talk about Fortaleza. Fortaleza is very good, very good because have a good beach, many girls eh.. with....ehh... with good clothes, do you understand? and ... the night is a very eh have a good nightlife, nightlife because have many things to do and ... many parties to go, yes? and ... it's a crowded city. You can be little nervous about the traffic and ... the boys you see there... ridiculous, very ridiculous, do you understand?</p>	Pré: 0 Pós: 1	Pré: 1 Pós: 2	Pausas: Pré: 4 Pós: 12

		and... it's a <u>skyscraper city</u> , many beautiful apartments yes? and ... a metropolitan city and very very very cosmopolitan and .. eh.. eh.. .. that's it.			
TAREFA 5	5. Não quis fazer a tarefa.	Oh, one day <u>my friends and me were</u> walking and ... I, I saw a eh.. a dark house and my <u>friend are</u> courageous and he <u>said me</u> and said me Oh, you can go, you can enter in a, in a house? and I said yes and <u>me and my friends</u> eh..... .. Me and my friends went to a house and ... the moment I entered I saw a, the .. <u>gasper, gasper</u> I saw the <u>gasper</u> and the... (desiste) ah não sei! One day <u>my friend and me was</u> walking on the street and saw a dark house and <u>my friends and me very adventurous</u> , my friends very courageous and said to go to this house, to enter this house. And in front of this house is a, is a very dangerous house and very... very.. ugly and ... I I entered and <u>near with</u> a door I... I... saw a ... ghost ugly ghost and the moment I saw the ghost I.. I.. <u>run</u> and ... and I saw, I <u>said with</u> my friends, <u>never I will</u> go <u>another time the house</u>	Pré: 0 Pós:1	Pré: 0 Pós:11	Pausas: Pré: 0 Pós: 15

Símbolos usados nas transcrições:

- *Palavra em negrito e em itálico* = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de “.....” = pausa após essa palavra
- Palavra com “INCOMP” em parênteses = palavra (s) incompreensível por causa de interferência de ruídos externos ou voz baixa.

ALUNO G - COMPARAÇÃO DO PRÉ-PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA.

TAREFA	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADOS		
			Número de uso inadequado de palavras (Controle sobre o vocabulário)	Número de erros gramaticais (Aceitação da gramática)	Número de pausas (Demonstração da auto-confiança)
TAREFA 1	I am tall, thin. I have fifteen years old . My eyes are black. I have a ... black short hair. I am sociable and easygoing but I'm intolerant. I like go to the gym. I like watch tv and listen to music. I don't like wash ... a car and I don't like ... go to school.	My name is Aluno 7. I have sixteen years old . I am tall. I am thin. I have black eyes. My hair is black. I love go to the parties. Humm, I am ... I am happy, little temperamental... I am ... I love .. cars, girls and play with computers humm... I expect to... to... get a good job on this country , just.	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 4 Pós:3	Pausas: Pré: 3 Pós: 6
TAREFA 2	Humm.. Oh I have a problem because my grades are low. I need to something for ... I will have a better grade.	Oh, I have a problem. I'm a little afraid because I have a difficult test and I didn't study.	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 0	Pausas: Pré: 1 Pós: 0
TAREFA 3	P: - Oh, hello. A7: - Hello. P: Yesterday I bought a computer here and ... has a problem. My computer is freezing. I need a solution ... to it. A7: - Oh, yeah. What's the problem? P: - It's freezing. A7: - Freezing? Oh... hummm... I'll... call .. my... P: - Oh you can .. ehh.. give me another computer or return A7: - I'll talk with my boss because ... your computer have a problem... I can return your money or ... give another .What do you prefer? P: - Oh, I prefer return my money because in another... another.. another.. place the computer is... eh.. is ... more... is not expensive... and... I	P: Hello A7: Hello. Good morning guy! P: I have a serious problem. A7: Oh, yes. What's the problem? P: Yesterday I bought a ... cap ... a cap here and the cap was torn and I ... A7: Oh, yes... ehh.. you prefer to ... to... to receive or... or ... I give your money. P: Oh, I prefer ... ehh I prefer my money because ...ehh.. I go in another ... in another ... another shopping mall and I bought another cap. A7: Oh, yeah. Do you have a receipt? P: Yes I have. A7: What's your telephone number? P: It's 23123 A7: Oh, yes. P: But I need to say another thing. Your shopping mall is very bad. I hate this... this mall.	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 1	Pausas: Pré: 10 Pós: 6

	<p>... I bought another computer. I prefer return my money. A7: - Do you have a... ticket... como que é o ... nome eu não lembro P: - risadas ... tá bom.. bye bye.</p>	<p>A7: Oh, no guy. P: Ok, bye bye.</p>			
TAREFA 4	<p>Concerned the same as to .. worry. One example is... I ... I was worried about the test because ... didn't study.</p> <p>Spread I don't know this spread... spread... (risadas).. I don't know spread and I don't know stalk.</p>	<p>I'll talk about my .. my favorite city. My favorite city is RJ because <u>have</u> beautiful places, there are beautiful places. One of the example is Cristo Redentor and <u>have</u> a good beach and many girls, beautiful girls and many people ... walking on the, the street and ... it's a packed city humm, the nightlife is good. There are many, places to go, many clubs ... the ... RJ is a ... there are ... beautiful houses and many <u>famous person</u>. Just.</p>	<p>Pré: 0 Pós: 0</p>	<p>Pré: 0 Pós: 2</p>	<p>Pausas: Pré: 7 Pós: 6</p>
TAREFA 5	<p>Não quis fazer a tarefa.</p>	<p>I was walking on the ... street ... <u>in the night</u> and, when I saw <u>a ... ugly</u> house and dark house humm, I ... <i>take my light</i> and ... take my light, and turn, and turn, and turned on the house. When I entered <u>on the house</u> I saw a big ... a big ... a big place and dark place and ... I ... I turned on my, when I turned on my light I saw a ... a... I saw <u>a ... people</u> and ... when I saw a people, I ... run.</p>	<p>Pré: 0 Pós: 2</p>	<p>Pré: 0 Pós: 4</p>	<p>Pausas: Pré: 0 Pós: 14</p>

Símbolos usados nas transcrições:

- **Palavra em negrito e em itálico** = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de “.....” = pausa após essa palavra
- Palavra com “INCOMP” em parênteses = palavra (s) incompreensível por causa de interferência de ruídos externos ou voz baixa.

ALUNO H - COMPARAÇÃO DO PRÉ-PÓS TESTES E RESULTADOS RELATIVOS AO USO ADEQUADO DE VOCABULÁRIO, EXATIDÃO GRAMATICAL E DEMONSTRAÇÃO DA AUTO-CONFIANÇA.

TAREFA	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	RESULTADOS		
			Número de uso inadequado de palavras (Controle sobre o vocabulário)	Número de erros gramaticais (Aceitação da gramática)	Número de pausas (Demonstração da auto-confiança)
TAREFA 1	<p>Hello! My name is Aluno 8. I'm 16 years old. My eyes and my hair are dark brown...aaah...sometimes es my hair is sometimes black...aaah...I am too shy...sometimes I ... speak...I...don't ... I don't speak louder...and the people can't hear me. Well, ...but I like to make friends, I like to go out at ... cozy places . Well,...I like to create things...draw and writing...aaa...Well, ... I expect during there I could make friend and practice more my English, and I think that's it.</p>	<p>Hello. My name is Aluno 8. I am sixteen. I was born here in Campo Grande, Brazil and... ahh.. I am pretty tall, I have brown eyes and brown hair, yeah? Ahh... I'm pretty shy but I always try to ... start a conversation with people ... try to speak more and ... met another people. I like to ... read and listen to music, talk about many things ... I don't mind what the subject and ... I like..., I like going out too. yeah.. and I don't like ... when ... people ...teach me to do things that I ... don't want ... I don't want to do something that is difficult to me to make me ... to do. Well... I expect that going there .. I expect that I will learn many more things and ... make friends always and ... improve my English, the most important thing.</p>	Pré: 1 Pós:0	Pré: 6 Pós:3	Pausas: Pré: 17 Pós: 19
TAREFA 2	<p>Last semester I didn't study....as harder as I need to. Because of this, my grades were low...and if I don't start studying this semester I will... uhhh.. I will need to do everything again. So I need to do something.</p>	<p>I always feel afraid when I will do something important like a ... difficult test even if I have studied a lot, many hours the day before I feel afraid about my ... my .. result, I feel ... (INCOMP)</p>	Pré: 0 Pós: 0	Pré: 1 Pós: 0	Pausas: Pré: 4 Pós: 4

TAREFA 3	<p>A8: Oh, hello. I bought ..ahh.. a radio last weekend and ... it doesn't work. Can you help me?</p> <p>P: What's the problem with the radio?</p> <p>A8: When I try to play ... the cd, the cd player ... it doesn't work. Ehh... the music skip every time and I can't hear a complete music.</p> <p>P: Do you see if the problem is with the cd?</p> <p>A8: Well, I tried he cd at my friend's radio and he work.</p> <p>P: Do you think ...like... you prefer ...that I give your money back or exchange the product?</p> <p>A8: I prefer exchange the product.</p> <p>P: Ok , there's no problem. Just take care of the ticket and go at that department.</p> <p>A8: Ok, I'll do that.</p> <p>P: Bye</p>	<p>A8: Hello. Can I help you?</p> <p>P: Oh, yes. I ... two days ago I bought a computer in your ... store and yesterday it... got break it's break.</p> <p>A8: Well it's been very long?</p> <p>P: Well, I tried to ... press the own button but the computer don't, didn't respond for the ... action but... I think the problem is in the ... in the ... CPU.</p> <p>A8: Well, would you like to ... well... well... I think you have ... problems with your computer. Well, we have some ... professionals... but you can ... Oh I don't remember ... can ... can... you can ... fix it. (INCOMP).</p> <p>P: Ok, and, this... technicians... I need to pay for them.</p> <p>A8: No, no, you're ok. You don't need to pay anything.</p> <p>P: ok, (INCOMP)</p> <p>A8: (INCOMP)</p>	<p>Pré: 1 Pós: 0</p>	<p>Pré: 3 Pós: 1</p>	<p>Pausas: Pré: 6 Pós: 12</p>
TAREFA 4	<p>Concern is when you are worried about something. For example, I was worried about my test yesterday, but today my teacher said that my grades wasn't bad.</p> <p>About ... scrap ... well... ah... when you ... will win flowers for example you ... scrap the (INCOMP)... the ... and ... take care of... cover ..</p> <p>To stalk... when you get ... ah really closer ... to someone or something When you (INCOMP) you ...</p>	<p>My favorite city is São Paulo because my ... boyfriend lives there and, well, there, there are many places to go there . You can, you go out to different places ... there ... You can go out to different places. There are many... job opportunities and the salary is better so you can go there and work a lot and then come, move to another city that I can be ... ah</p>	<p>Pré: 2 Pós: 1</p>	<p>Pré: 3 Pós: 1</p>	<p>Pausas: Pré: 17 Pós: 5</p>

	<p><u>get stalked to</u> people and ... you <u>close her eyes</u>. You know... scream..</p>	<p>more <i>relaxing</i> because São Paulo is too crowded, too many people, <u>and pollution</u>, so the one kind of thing I don't like there.</p>			
TAREFA 5	<p>Well, I have a friend that's ... too worried about her grades and ... and ... but she ... is the... best student <i>all the</i> class. I think she ... all the time she's concerned but <i>she</i> .. <i>wrong things</i> Yesterday I was... learning how to plant flowers and ... well... my friend said that I need to spread the seed ... after for long time, <u>need to</u> ... take care the water. When I was a kid, I used to play hide and seek. Every time when I was ... <i>pushing my friend</i> I get <u>stalked them</u> but they didn't (INCOMP).</p>	<p>Well, two young boys ... uhh.. knew a ... an empty house near from ... their, their home . Well, one day they decided to ... go there and ... no one ...uhh ... no one was ehh in the house . Well, they decided to go there at night. When they were afraid they went there with a light. ehh.. ehh.. ... ehh... When they ... were in the house ... the <i>most young</i> boy heard some ahh strange sound. The, he tried to ... turn on the ... the lights and ... and ...and the.. the.. lights didn't ... turn on...and ... uhh ... suddenly, they ... saw a human, something like a human being. They felt so afraid about it and never, they went there again.</p>	<p>Pré: 3 Pós: 0</p>	<p>Pré: 1 Pós: 1</p>	<p>Pausas: Pré: 16 Pós: 23</p>

Símbolos usados nas transcrições:

- ***Palavra em negrito e em itálico*** = erro no uso de vocabulário.
- **Palavra em negrito e sublinhado** = erro gramatical
- Palavra acompanhada de “.....” = pausa após essa palavra
- Palavra com “INCOMP” em parênteses = palavra (s) incompreensível por causa de interferência de ruídos externos ou voz baixa.