

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

NILCÉIA APARECIDA NOGARI

**APRENDENDO A APRENDER: A RELEVÂNCIA DE ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

**CURITIBA
2013**

NILCÉIA APARECIDA NOGARI

**APRENDENDO A APRENDER: A RELEVÂNCIA DE ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Monografia apresentada ao Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.

Orientador: Profa. Ma. Ana Paula Petriu
Ferreira Engelbert

CURITIBA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

NILCÉIA APARECIDA NOGARI

APRENDENDO A APRENDER: A RELEVÂNCIA DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista, pelo curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Profa. Ma. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

Coordenadora: Profa. Dra. Regina Helena Urias Cabreira
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha trajetória acadêmica e no desenvolvimento desta monografia, especialmente a minha orientadora Profa. Ma. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert e à coordenadora Profa. Dra. Regina Helena Urias Cabreira.

E, ainda, aos meus alunos e colegas, pela colaboração e contribuição nas pesquisas e apoio constantes.

RESUMO

NOGARI, Nilceia A. **Aprendendo a Aprender: A relevância de estratégias metacognitivas na aprendizagem de língua estrangeira**. 2013. 56fls. Monografia de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

O objetivo desta pesquisa é analisar a relevância de estratégias metacognitivas na aprendizagem de línguas estrangeiras. Antes de adentrar especificamente tais estratégias, foi apresentado primeiramente um breve histórico acerca dos estudos em geral sobre estratégias de aprendizagem, suas definições e como têm sido classificadas. O presente estudo discute as possíveis definições de estratégias metacognitivas, o conceito de metacognição, sua relevância para o aprendizado de língua estrangeira e o papel do professor nesse processo. Além disso, por meio de uma pesquisa de campo e aplicação de questionário, verificou-se se alunos de língua estrangeira já receberam treinamento ou instruções sobre o uso de estratégias metacognitivas, bem como se eles a utilizam em sua aprendizagem e com que frequência. Os resultados desta investigação apresentam um panorama sobre a utilização dessas estratégias por alunos do nível básico ao avançado. Fundamentado em estudos contemporâneos, esta pesquisa, além de enfatizar a importância das estratégias metacognitivas no aprendizado de línguas estrangeiras, sugere que professores desta área sejam treinados para o uso dessa ferramenta podendo assim auxiliar seus alunos a atingir a proficiência na língua alvo.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem. Estratégias metacognitivas. Metacognição. Aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

NOGARI, Nilceia A. **Learning to Learn: The relevance of metacognitive strategies in foreign language learning.** 2013. 56pp. Monografia de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

The aim of this study is to analyze the relevance of metacognitive strategies in foreign language learning. We present an overview of the language learning strategies, their definitions and how they have been classified. Through further analysis, this study discusses the possible definitions of metacognitive strategies, the concept of metacognition, its relevance to foreign language learning and the teacher's role in this process. Using a descriptive research through a questionnaire, this study examines whether foreign language learners have received training or instruction concerning the use of metacognitive strategies, as well as if they use them in their learning and how often. The findings of this research provide insights into the use of metacognitive strategies by students from basic to advanced level. Based on current theory and research, this study not only emphasizes the importance of metacognitive strategies in foreign language learning but also suggests that teachers should receive strategy training to assist students along their path to proficiency in the target language.

Keywords: Learning strategies. Metacognitive strategies. Metacognition. Language learning.

LISTA DE SIGLAS

EA	Estratégias de aprendizagem
EM	Estratégias metacognitivas
LA	Língua alvo
LE	Língua estrangeira
L1	Língua materna
L2	Língua estrangeira
SILL	Strategy Inventory for Language Learning

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Instrução (prévia) sobre o uso de EM	36
Gráfico 2 - Estratégias mais sugeridas por professores (segundo SILL)	36
Gráfico 3 - Média de utilização de EM por nível.....	37
Gráfico 4 - Índice do uso de EM nos níveis Básico, Intermediário e Avançado..	38
Gráfico 5 - EM mais e menos utilizadas	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - SILL - Strategy Inventory for Language Learning	35
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre estudantes de LE, nível e uso de EM	37
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	BREVE HISTÓRICO	16
2.2	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (EA)	17
2.2.1	EA – Uma possível definição	17
2.2.2	Tipos de EA	18
2.3	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS (EM)	18
2.3.1	Como EM têm sido definidas	18
2.3.1.1	Metacognição	19
2.3.1.2	Conhecimento metacognitivo	20
2.3.1.3	EM e a consciência metacognitiva	21
2.3.1.4	EM e o processamento de informações.....	21
2.3.2	Atividades envolvendo EM	22
2.3.3	Pesquisas envolvendo o uso de EM	24
2.3.4	Relevância para aprendizagem de LE	25
2.3.5	O papel do professor	27
2.4	CRÍTICAS	28
3	METODOLOGIA	29
3.1	A PESQUISA	29
3.1.1	Primeira parte – Inventário sobre o uso de EM	30
3.1.2	Segunda parte – Treinamento e instrução sobre o uso de EM	31
3.1.3	Terceira Parte – Perfil do Aluno	31
3.1.4	O quarto componente	32
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	32
3.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS	33
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	34
4.1	PERFIL DOS RESPONDENTES	34
4.2	QUANTO À INSTRUÇÃO PRÉVIA SOBRE EM	34
4.3	EM – USO E FREQUÊNCIA	37
4.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
4.5	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	41

4.6	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	42
4.7	SUGESTÃO DE PESQUISA	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
	REFERÊNCIAS	47
	APÊNDICE A – Termo de consentimento	52
	APÊNDICE B – Consentimento de participação da pessoa como	
	sujeito	53
	APÊNDICE C – Questionário – Parte II	54
	APÊNDICE D – Perfil do estudante de língua estrangeira – Parte III	55
	ANEXO A – Parte I - Part D of SILL (Strategy Inventory for Language	
	Learning – V. 5.1 – Oxford, 1990)	56

1 INTRODUÇÃO

O interesse por novos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem de línguas cresceu significativamente a partir da década de 70, quando o ensino tornou-se mais voltado para aluno e não mais centrado na figura do professor. Essa mudança de foco deu um novo rumo ao ensino de línguas, diversificando-o em diferentes campos de pesquisa. Como resultado, muito se tem aprendido sobre os atributos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem que podem auxiliar o estudante de línguas a obter mais resultados satisfatórios em sua jornada rumo à proficiência.

A utilização de estratégias de aprendizagem, por exemplo, tem ganhado muitos seguidores e abriu um vasto campo de pesquisas particularmente na aquisição de língua estrangeira. Por tratar-se de um tema amplo, pesquisadores têm classificado estratégias de aprendizagem (EA) em diferentes categorias. Na presente análise, discutiremos a tipologia proposta por Oxford (1990) que dividiu-as em estratégias diretas e indiretas. As diretas englobam estratégias cognitivas, de memória e de compensação. As indiretas englobam as afetivas, sociais e metacognitivas. Estratégias metacognitivas (EM), foco de nosso estudo, são frequentemente definidas como o ato de aprender a aprender, a tomada de consciência dos processos mentais que auxiliam o aluno a obter sucesso em sua aprendizagem.

Pesquisadores e estudiosos têm argumentado que o uso de EM pode servir como ferramenta essencial para o estudante de línguas (ANDERSON, 2008; RUBIN, 2013). Pesquisas em diversos países (COHEN; MACARO, 2007; GRIFFITHS, 2008) têm mostrado que o que o aluno sabe sobre os processos cognitivos que envolvem sua aprendizagem pode influenciar diretamente em como ele aprende e até mesmo nos resultados por ele obtidos. A reflexão constante sobre o que está sendo estudado pode também influenciar na maneira como ele aprende e nas estratégias que pode utilizar (RUBIN, 2013). A tomada de consciência e percepção de seu aprendizado, assim como a reflexão sobre como aprender de forma efetiva, diferencia o aluno que atinge bons resultados daqueles que não conseguem atingir resultados satisfatórios (RUBIN, 1975, 2005).

Desse modo, constatamos que, no que se refere à aquisição de língua estrangeira, o uso de EM vem sendo amplamente difundido e pode servir como ferramenta essencial para o estudante de línguas.

Embora estejamos vivendo na era da informação, os alunos de língua estrangeira (LE), infelizmente, parecem não fazer uso de tais ferramentas. O exercício de nossa prática reflexiva e as constantes observações em sala de aula mostram que a maioria dos alunos, após estudarem inglês por no mínimo sete anos, período do ensino fundamental e médio neste país, sequer conseguem obter progresso em uma das quatro habilidades básicas – ouvir, falar, ler e escrever. Ao iniciar um curso de línguas, são sempre encaminhados aos níveis iniciais por não conseguirem acompanhar o ritmo das aulas em outros níveis. Essa observação nos leva a refletir que há uma barreira significativa que impede esses alunos de se desenvolverem nessas habilidades básicas.

Dentro deste contexto, percebemos uma necessidade imperativa de se investigar se esse impedimento pode ser explicado pela não utilização de EM. Acreditamos que muitos alunos não utilizam essas estratégias por inexperiência, falta de conhecimento do assunto ou porque não têm a consciência de sua real importância.

Portanto, um de nossos objetivos é investigar se estudantes de línguas estrangeiras utilizam-se de tais ferramentas. Outro objetivo é saber se em algum momento ao longo de seu aprendizado de línguas esses alunos receberam quaisquer informações que os encorajasse à utilização de EM.

Primeiramente serão analisados os estudos acerca de estratégias de aprendizagem, e dentre elas, mais especificamente as metacognitivas. Discutiremos suas possíveis definições, os modelos propostos por diferentes autores, sua relação com os processos cognitivos assim como o resultado de pesquisas empíricas encontradas na literatura. Encerraremos essa seção com a importância das EM para a aprendizagem de LE e o papel que o professor exerce nesse processo.

Em seguida, discutiremos minuciosamente como a investigação será conduzida. Para este trabalho, escolhemos a pesquisa de campo e como método investigativo o questionário, sugerido como o ideal para este tipo de pesquisa (CHAMOT, 2008). O questionário foi dividido em três partes. A primeira tem o objetivo de mostrar se estudantes usam de fato estratégias e com que frequência. A segunda parte objetiva mostrar se eles receberam algum tipo de informação sobre

EM em algum momento de sua trajetória de estudos. A terceira e última tem o objetivo de mostrar o perfil dos respondentes. Com os resultados, nosso objetivo é mostrar se EM são utilizadas, e com que frequência, assim como a confirmação ou não de que nossos respondentes já receberam alguma orientação a este respeito e se há alguma relação entre o nível de proficiência e o uso de EM.

Acreditamos que o resultado desta pesquisa pode contribuir de alguma maneira para que professores e aprendizes de línguas se beneficiem de seus resultados, assim teremos então atingido nosso objetivo completamente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO

Por muitas décadas, métodos e abordagens eram estudados com o objetivo de encontrar um modo único e específico que permitisse facilitar o aprendizado de línguas. Em meados da década de 70, entretanto, Rubin (1975)¹ e sua equipe decidiram mudar o foco de pesquisa. Em vez de buscar o tão almejado “método perfeito”, decidiram estudar quais as características principais dos alunos que obtinham sucesso no aprendizado de línguas e que meios esses alunos se utilizavam para atingir a proficiência na língua alvo (LA).

Através desse novo enfoque, essas pesquisas demonstraram que além da utilização de um método ou abordagem, o aprendiz de línguas apresentava um perfil e um conjunto de características que garantiam o seu sucesso. Descobriu-se também que a maneira como o aluno aprendia, suas atitudes e como ele se utilizava do arsenal de diferentes estratégias disponíveis o ajudavam a se conscientizar daquilo que é relevante para sua aprendizagem.

Essas pesquisas, cujos resultados foram apresentados em um artigo em inglês intitulado “O que os bons aprendizes de línguas podem nos ensinar”² é considerada como nascimento dos estudos em estratégias de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2000; WALKER, 2001; GRENFELL; MACARO, 2007; GRIFFITHS, 2008).

Para Rubin (1975)³, dentre muitas características, o bom aprendiz de línguas é aquele que 1) tenta deduzir o significado das palavras; 2) procura oportunidades para se comunicar e aprender com elas; 3) é desinibido e não teme cometer erros; 4) concentra-se na forma e no significado; 5) monitora sua própria performance e observa a de outros falantes; 6) procura definir seus objetivos; 7) desenvolve um plano de estudos; 8) e acima de tudo, assume o controle de seu próprio aprendizado.

¹Stern (1975) também conduziu uma pesquisa similar no Canadá (CHAMOT, 2004; GRIFFITHS, 2004; RUBIN, 2005) porém com menos projeção internacional.

²Todas as traduções foram feitas pela autora.

³ Posteriormente revisado por Rubin (2005) no artigo intitulado “The Expert Language Learner: A Review of Good Language Learner”.

Tendo em vista a relevância desse perfil de aluno e das estratégias de aprendizagem por ele utilizadas, foi necessário definir na presente pesquisa o que seriam essas estratégias e como elas poderiam ser classificadas.

2.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (EA)

A utilização de estratégias no processo de aprendizagem não é propriamente um campo novo (OXFORD, 1990), porém a forma como tem sido pesquisada tem trazido grandes contribuições, particularmente para o ensino de línguas. Nas últimas décadas, muito se tem escrito e pesquisado sobre o tema.

2.2.1 EA - Uma possível definição

O próprio termo “estratégias” tem sido abordado por diversos autores com terminologias diferentes, como “comportamento de aprendizagem”, “táticas”, “técnicas” entre outras (COHEN, 1996). Rubin (1975; 2013), O’Malley *et al.*(1985a), Oxford (1990) e a maioria dos pesquisadores contemporâneos (CHAMOT, 2004; COHEN; MACARO, 2007; ANDERSON, 2008, GRIFFITHS, 2008), no entanto, têm utilizado o termo “estratégias”, o qual será usado neste trabalho.

Para Rubin (1975, p. 43), EA são definidas como “técnicas ou dispositivos que o aprendiz pode usar para adquirir conhecimento.” Para Wenden (1987) as EA são como técnicas ou ações específicas, orientadas para a resolução de problemas, observáveis ou não, que contribuem direta e indiretamente para a aprendizagem. Para Chamot (1987, p. 71) estratégias são consideradas “técnicas, abordagens ou ações deliberadas que os aprendizes usam para facilitar a aprendizagem”. Oxford (1990, p. 8) define EA como sendo “ações específicas para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-orientada, mais efetiva, e mais transferível a novas situações”. Cohen (1998, p. 4) define EA como sendo “processos de aprendizagem conscientemente escolhidos pelos aprendizes”. Para ele, a escolha consciente indica que o aprendiz deve ter alguma atenção especial no momento de usar determinada estratégia. Complementa ainda que as EA “constituem os passos ou ações selecionadas conscientemente pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem de uma segunda língua, o uso dela, ou ambas”

(*idem*, p. 5). Quanto à questão da consciência, Wenden (1987) considera que, embora as estratégias possam ser usadas conscientemente, também é possível que sejam automatizadas e fiquem em um estado potencialmente consciente.

No ensino de LE, as estratégias podem ser utilizadas em todos os níveis de aprendizagem, assim como no aprendizado das quatro habilidades (audição, comunicação, leitura e escrita) (OXFORD, 1990; WALKER, 2001).

2.2.2 Tipos de EA

Vários estudiosos procuraram classificar as EA em categorias que pudessem melhor adequá-las. O'Malley e Chamot (1990, p. 143) desenvolveram um modelo classificando as EA em três grupos: metacognitiva, cognitiva e socio-afetiva. Já Oxford (1990, p. 14) categorizou-as em diretas, por estarem diretamente vinculadas às quatro habilidades, e indiretas, por não estarem diretamente envolvidas em L2. Dentro das diretas, incluiu estratégias de memorização, cognitivas e de compensação. No grupo das indiretas, incluiu as metacognitivas, afetivas e sociais. A classificação proposta por Oxford tem sido amplamente utilizada e é considerada como a mais abrangente até o momento (ELLIS, 1994, GRIFFITHS, 2004; CHAMOT, 2004).

Observando desta forma as diversas classificações e pesquisas neste campo, destacamos as estratégias metacognitivas e sua relevância para o ensino de língua estrangeira, o qual será o foco de nossa pesquisa.

2.3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS (EM)

2.3.1 Como EM têm sido definidas

EM referem-se ao processo de controle ou regulação pelo qual o aprendiz planeja, monitora e avalia sua aprendizagem (CHAMOT, 1987). Chamot *et al.*⁴ (1999 *apud* RUBIN, 2005 p. 57) expandiu a definição de “planejar, monitorar e avaliar”,

⁴ CHAMOT, A.U., The learning strategies handbook. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 1999.

adicionando “solução de problemas”. Rubin (2001, p. 30), da mesma forma, adicionou a esta definição “implementação da solução de problemas”.

Ainda no campo de aprendizagem de LE outras definições reforçam sua importância para o processo de aprendizagem. Oxford (1990, p. 136) define EM como ações que vão além do plano cognitivo, as quais “auxiliam o aluno a coordenar seus próprios processos de aprendizagem.” Para Williams e Burdens (1997, p. 148), caracteriza-se como uma visão de “fora” do processo de aprendizagem, que gerencia e regula conscientemente o uso de outras estratégias para situações diferentes e para que isso seja possível, o aprendiz deve ter consciência dos próprios processos mentais e a habilidade de refletir sobre como se aprende. Cohen (1998) definiu EM como processos conscientes que os aprendizes usam para supervisionar ou gerenciar a sua aprendizagem de línguas.

Em síntese, EM são estratégias que permitem ao aluno “aprender a aprender”, envolvendo a tomada de consciência sobre como aprender, ou quais passos podem ser tomados para aprender determinado assunto e solucionar problemas que possam surgir.

Como exemplo prático, podemos citar um aprendiz que precisa fazer uma apresentação utilizando a LA. Ao utilizar EM este aprendiz planeja o conteúdo de sua apresentação, decidindo quais recursos utilizar para conseguir as informações necessárias, organiza a estrutura de sua fala, gerenciando o tempo adequado; monitora os vários estágios da apresentação e, finalmente avalia sua performance final. Todo esse processo de preparar, organizar, monitorar e avaliar a atividade é o resultado da utilização de EM.

2.3.1.1 Metacognição

O termo metacognição não é propriamente oriundo do campo do ensino de línguas. Estudos envolvendo metacognição podem ser encontrados nas obras de Hegel e Spinoza (OXFORD; SCHRAMM, 2007), porém foi oficialmente citado pela primeira vez e considerado como área específica para pesquisa em 1976 pelo americano John H. Flavell, psicólogo especializado em desenvolvimento cognitivo infantil (WILLIAMS; BURDEN, 1997). Desde então vem sendo utilizado não só no campo da psicologia cognitiva como também amplamente no processo de ensino e

aprendizagem de LE. Flavell (1976) definiu metacognição como a capacidade que o indivíduo tem de monitorar seus próprios processos cognitivos, e também:

refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e consequente controle e orquestração desses processos em relação aos dados ou objetos cognitivos a que se referem, geralmente a serviço de uma meta ou objetivo concreto (FLAVELL, 1979, p. 232).

2.3.1.2 Conhecimento metacognitivo

Flavell (1979), dividiu o conhecimento metacognitivo em três categorias: o conhecimento pessoal, o conhecimento sobre a tarefa e o conhecimento estratégico. O conhecimento pessoal refere-se a todo conhecimento que o aprendiz tem de seus processos cognitivos, seu potencial e limitações. O conhecimento sobre a tarefa refere-se às características necessárias para desenvolver dada tarefa, sua natureza e grau de dificuldade, selecionando o que é relevante daquilo que não é. Com o conhecimento estratégico, o aprendiz é capaz de coordenar o uso de uma ou outra estratégia no momento oportuno.

Wenden (1991) adaptou essas três categorias para o ensino e aprendizagem de LE. Na categoria de conhecimento pessoal, além do conhecimento cognitivo, a pesquisadora acrescentou a importância de fatores como idade, aptidão linguística, motivação, personalidade, aspectos socio-culturais e estilos de aprendizagem. Na categoria de conhecimento sobre a tarefa, ela incluiu o conhecimento linguístico. Quanto ao conhecimento estratégico, explica que além do conhecimento sobre as estratégias que funcionam melhor para determinada tarefa, é necessário o conhecimento sobre a melhor forma de abordar a aprendizagem de línguas.

Wenden (1998, p. 519) também reitera que conhecimento metacognitivo e EM são dois componentes separados e distintos. O conhecimento metacognitivo refere-se à informação que os aprendizes adquirem sobre sua aprendizagem, enquanto que as EM são as habilidades através das quais o aprendiz gerencia e regula sua aprendizagem utilizando-se do planejamento, monitoramento e avaliação.

Anderson (2002, 2008) desenvolveu um modelo de conhecimento metacognitivo que inclui os seguintes componentes: 1) preparação e planejamento

para a aprendizagem; 2) seleção e uso de estratégias; 3) monitoramento do uso de estratégias; 4) gerenciamento do uso de estratégias; 5) avaliação do uso de estratégias e aprendizagem. No primeiro estágio do processo, o aprendiz se prepara e planeja o que e como irá aprender, então seleciona quais mecanismos irá utilizar para a aprendizagem, monitorando sua aplicação e mantendo-se focado em seu objetivo. Em seguida, procura administrar o uso de várias estratégias, se necessário, uma habilidade metacognitiva de grande relevância. Por fim, avalia seu progresso e aprendizado. Anderson (2002) também enfatiza que, durante a realização de uma tarefa, a metacognição não é um processo linear, ou seja, que parte da preparação e planejamento até a avaliação, podendo alguns dos componentes citados ocorrer simultaneamente.

2.3.1.3 EM e a consciência metacognitiva

Para que o aprendiz possa se utilizar das EM é condição *sine qua non* que este tenha despertado em si a consciência metacognitiva, ou seja, a habilidade de refletir sobre seus processos cognitivos e como aprender conscientemente. O'Malley e Chamot (1990, p.8) enfatizam que “estudantes sem a consciência metacognitiva, são aprendizes sem direção.” Williams e Burden (1997, p. 154) apontam que a consciência metacognitiva é de extrema importância para uma aprendizagem efetiva. Oxford (2008, p.310) argumenta que sem a metacognição “aprendizes não podem decidir quais estratégias usar e quando usá-las.” Anderson (2008, p. 99) também acrescenta que, quando os aprendizes refletem sobre sua própria aprendizagem, “tornam-se mais preparados para tomar decisões conscientes sobre o que pode ser feito para melhorar seu aprendizado”.

Para que possamos entender porque as EM, ou tomada de consciência acerca dos processos mentais envolvidos na aprendizagem, são imprescindíveis para o campo de línguas estrangeiras, é importante também que entendamos como se dá o processamento de informação.

2.3.1.4 EM e o processamento de informações

Na mesma linha de estudos socioculturalistas de Feuerstein, (WILLIAMS; BURDEN, 1997) e partindo de uma perspectiva cognitivista, a qual se preocupa em

como a mente humana pensa e aprende, Skehan (1998) adaptou a teoria do processamento de informação para a aprendizagem de línguas em três estágios, denominando-os entrada (*input*), processamento central (*central processing*) e saída (*output*). Nesta sequência, para que a informação (*input*) possa ser processada, o *input* deve ser "percebido" ou "notado" pelo aluno, ou seja, o *input* só é introduzido no processamento da informação (*intake*) quando é observado. Schmidt (1990), em seus estudos sobre aprendizagem consciente, chama atenção para o notar, "prestrar atenção", no estágio do "*input*", chamado de "*noticing hypothesis*" em sua terminologia, estágio este extremamente necessário para que a aprendizagem ocorra de fato (OXFORD; LEE, 2007).

Desta forma, levando em consideração esse processo, o aprendizado de dada informação somente ocorrerá se o aprendiz tiver a consciência (*noticing*) daquilo que está aprendendo. Este modelo sugere que os processos metacognitivos, os quais envolvem principalmente a conscientização e reflexão, são fundamentais para o aprendizado e produção linguística. Williams e Burden (1997, p. 155) concordam que a conscientização metacognitiva seja essencial para a aprendizagem, entretanto argumentam que o objetivo final não é a constante reflexão sobre como aprender, mas sim atingir um nível no qual o uso apropriado de certas estratégias se torne um processo automático. Para eles, o bom aprendiz de línguas precisa ser capaz de utilizar estratégias inconscientemente e frente a uma situação inusitada, acionar, se necessário, sua consciência metacognitiva.

2.3.2 Atividades envolvendo EM

Estudos envolvendo EM demonstram que não há um consenso sobre quantas existem. No ensino de LE, elas são incontáveis e podem variar de acordo com muitos fatores, entre eles aspectos culturais (CHAMOT, 2004), estilos de aprendizagem (WALKER, 2001; OXFORD; LEE, 2007), motivação e idade (OXFORD, 1990; WILLIAMS; BURDEN, 1997).

Com o objetivo de melhor adequá-las, Oxford (1990), propõe a divisão de EM em três grupos, que, segundo ela, são aplicáveis no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, conforme segue: 1) estratégias de centralização da aprendizagem, 2) estratégias de organização e planejamento e 3) estratégias de avaliação da aprendizagem. É importante ressaltar que esta classificação

assemelha-se ao modelo proposto por Anderson (2002, 2008) já citado anteriormente. A diferença é que o enfoque apresentado por Anderson está direcionado estruturalmente para o conhecimento metacognitivo, enquanto que Oxford refere-se exclusivamente ao uso de EM.

Estratégias de centralização da aprendizagem são aquelas que ocorrem no estágio da ancoragem do conhecimento, vinculando informações novas com aquilo que o aluno já conhece, ou seja, à associação com o prévio conhecimento sobre dado tópico. A reflexão sobre como aprender uma informação de forma rápida e eficiente, a busca de informações sobre a sintaxe da língua alvo (LA), de como a língua funciona, através da leitura de livros, artigos, etc, ou a comunicação com falantes nativos são exemplos de estratégias de centralização da aprendizagem. Oxford (1990) argumenta, que sem as estratégias apropriadas para destacar o aspecto a ser estudado, o aprendiz encontraria muita dificuldade, tendo em vista a quantidade de informação recebida.

Estratégias de organização e planejamento, como o próprio nome sugere, referem-se àquelas que auxiliam na organização e planejamento da informação a ser recebida. O aprendiz ao planejar também estabelece metas e prazos para seus objetivos, buscando a exposição à LA e oportunidades para praticá-la, ou seja, é o estágio de escolher, selecionar e decidir quando, como, onde e por que utilizar uma estratégia e não outra, para alcançar uma meta. Para Rubin e McCoy (2008) o planejamento é um dos procedimentos mais importantes nesta etapa. Como exemplo pode ser incluído a organização de um registro sistemático de informações; definição de metas a curto e longo prazo para o aprendiz; identificação dos objetivos de determinado exercício ou tarefa, como assistir a um programa sobre o mercado de ações para melhorar o vocabulário e habilidade auditiva daquele determinado campo semântico; planejamento do próprio aprendizado; procura por oportunidades para praticar a língua – como ir ao cinema, participar de eventos internacionais, etc.

Estratégias envolvendo a avaliação são aquelas que demandam um monitoramento do desempenho e avaliação do próprio progresso, como exemplo podemos citar o monitoramento dos próprios erros, particularmente os recorrentes, assim como a busca de soluções para saná-los; avaliação crítica da própria performance linguística e acompanhamento do progresso em dado período.

Rubin *et al.* (2007, p. 153) apontam que “não há uma estratégia certa ou errada, mas sim uma que funciona para um aluno em particular, para uma tarefa ou objetivo.”

2.3.3 Pesquisas envolvendo o uso de EM

Pesquisas extensivas no ensino de línguas envolvendo as quatro habilidades, têm contribuído significativamente para os estudos de EM e confirmado sua eficiência.

O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998) comentam que em estudos realizados sobre a aprendizagem bem sucedida de segunda língua pelos "bons aprendizes de língua", especialmente no caso de adultos, mostraram que, nos trabalhos que relacionaram as estratégias de aprendizagem usadas por esses aprendizes de língua, os resultados indicaram que as estratégias metacognitivas foram as mais evidenciadas.

O'Malley *et al.*⁵ (1985b *apud* NAKATANI; GOH, 2007 p. 215) ao elaborarem uma pesquisa envolvendo alunos que receberam instruções sobre EM em atividades envolvendo audição, comunicação e vocabulário, observaram que o grupo que recebeu instruções sobre EM apresentou melhor performance nas atividades orais do que aqueles que não receberam instruções. Em outra pesquisa envolvendo atividades comunicativas com estudantes japoneses aprendendo inglês NAKATANI⁶ (2005, *apud* NAKATANI; GOH, 2007 p. 217) revelou que o grupo que recebeu instruções sobre EM apresentou resultados mais significativos do que o grupo que não recebeu qualquer instrução.

Estudos utilizando EM quanto à habilidade auditiva (*Listening*) com alunos americanos aprendizes de russo demonstraram um resultado positivo na aprendizagem dessa habilidade e concluíram que alunos podem se beneficiar significativamente através das EM (THOMPSON; RUBIN, 1996; RUBIN, 2005).

⁵ O'MALLEY et al. Learning Strategy application with students of English as a second language. **TESOL Quarterly** 19/3:285-96, 1985b.

⁶ NAKATANI, Y. The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. **Modern Language Journal** 89/1: 76-91, 2005.

Pesquisas quanto à aquisição de vocabulário envolvendo EM também apresentaram resultados bastante positivos. Hosenfeld⁷ (1984 *apud* NYIKOS; FAN, 2007, p. 268) em seus estudos sobre melhoraria da leitura e compreensão, mostrou que houve um considerável aumento e retenção de vocabulário. Ao realizar estudos com alunos com baixa proficiência em LE, Fraser⁸ (1999 *apud* NYIKOS; FAN, 2007, p. 268-9), utilizando-se de leitura, obteve cinquenta por cento de aumento na retenção de vocabulário.

Ao elaborar uma pesquisa envolvendo o treinamento específico de EM para alunos poloneses aprendendo inglês, Kusiak⁹ (2001 *apud* ERLER; FINKBEINER, 2007, p.202), observou considerável melhora na leitura e compreensão dos participantes.

Dentre tantas outras, essas pesquisas oferecem um novo direcionamento ao aprendizado de línguas e reforçam o princípio de que nem todo método funciona com todos os alunos (CHAMOT, 2008). Portanto, o procedimento ideal seria uma abordagem eclética, na qual haja a combinação entre métodos ou técnicas e o uso de EA, particularmente as EM (GRIFFITHS, 2008).

2.3.4. Relevância para a aprendizagem de LE

Aprender uma língua estrangeira é uma experiência árdua e complexa, principalmente porque agrega considerável gama de informações envolvendo as quatro habilidades e usando na maioria das vezes algumas delas de forma simultânea, expondo o aprendiz constantemente a um território “desconhecido”, ou seja, à mudança entre “ordem total e caos” (PAIVA, 2005, p.140). Portanto a consciência metacognitiva é elemento essencial para que o aluno desenvolva autonomia e independência em sua aprendizagem (WENDEN; RUBIN, 1987; OXFORD; LEE, 2007).

Parece haver um consenso entre os pesquisadores sobre o fato de que, para que se tenha sucesso no aprendizado de LE, só o ensino da língua pela língua

⁷ HOSENFELD, C. Case study of ninth grade readers in Alderson, J. C. and A. H. Urquhart (Eds.) **Reading in a foreign language**. London: Longman, 1984.

⁸ FRASER, C. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. **Studies in Second Language Acquisition** 21/2: 225-41, 1999.

⁹ KUSIAK, M. **The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge**. EUORSLA Yearbook: 255-74, 2001.

não é o suficiente (RUBIN *et al.*, 2007). O aprendizado de LE exige que o aluno, além de estudar o idioma e suas particularidades, desenvolva a habilidade de analisar e refletir sobre quais elementos poderão auxiliá-lo nesse processo. Sem conscientização das estratégias que venham a auxiliá-lo nessa trajetória, o processo pode se tornar ainda mais lento e o aprendiz pode se desmotivar e abandonar seu objetivo inicial.

Alunos que se preparam para exames internacionais, por exemplo, somente obterão sucesso se durante o período preparatório explorarem as estratégias necessárias para tal empreendimento. Muitos são treinados e encorajados a fazer uso de técnicas de leitura que permitam que o aluno atinja resultados satisfatórios dentro da atividade estabelecida, exigindo não só o domínio da língua como a habilidade simultânea de fazê-lo dentro do tempo estimado, o que exige do aluno uma conscientização dos processos mentais e reflexão das táticas adequadas que o favorecerão na obtenção de tais resultados (BELCHER, 2009).

Em cursos de inglês para negócios, assim como em outras áreas, além do conhecimento necessário das particularidades linguísticas, os alunos deverão também se conscientizar da necessidade de conhecer e articular um vocabulário técnico necessário para determinada área (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Ou seja, é imperativo que o aluno esteja ciente dos processos metacognitivos necessários para a competência linguística.

Partindo deste princípio, o uso de EM, assim como o despertar para a metacognição propriamente dita, tem recebido considerável atenção e se fortalecido nas últimas décadas levando inclusive à criação de cursos para este fim, ou a inclusão de disciplinas que encorajem a conscientização desses recursos (WILLIAMS; BURDEN, 1999; LARSEN-FREEMAN, 2000; CHAMOT, 2008), um reconhecimento da importância desta ferramenta

Todos os pesquisadores desta área são unânimes em reconhecer a relevância das EM para a aprendizagem de LE. Oxford (1990) considera que as EM são essenciais para o sucesso da aprendizagem das línguas, pois vão além do plano puramente cognitivo e fornecem ao aprendiz uma maneira de coordenar o seu processo de aprendizagem. Saber utilizar-se do conjunto de estratégias metacognitivas na aprendizagem de línguas, torna o aprendiz de línguas mais capaz (OXFORD, 1990, p. 136). Para esta pesquisadora, as EM ajudam o aprendiz a orientar sua aprendizagem, planejar e avaliar seu progresso rumo a competência

comunicativa. O'Malley e Chamot (1990 p. 8) apontam que alunos sem essa conscientização “aprendem sem direcionamento”, ou seja, não administram sua aprendizagem nem tampouco avaliam seu progresso. Macaro (2001, p. 269), ao analisar alunos com dificuldades no aprendizado de LE, observou que o problema não é o fato de muitos alunos com dificuldades não terem conhecimento de estratégias de aprendizado, mas sim o fato desses alunos não terem ou fazerem uso de EM. Anderson (2008, p. 99) acrescenta que as EM funcionam como uma monitoração. Quando o aprendiz de línguas reflete sobre sua aprendizagem, ele pode melhorar seu aprendizado, pois o aluno que tem consciência das técnicas que o auxiliam em um determinado aspecto da língua aprende mais e melhor.

Rubin (2005), ao revisar seus estudos iniciais sobre o bom aprendiz de línguas, enfatiza contínuas evidências que confirmam que a distinção de um bom aprendiz de línguas daquele que tem dificuldades é o bom desenvolvimento e desempenho de EM. Reitera ainda que aprendizes que obtiveram sucesso no aprendizado de línguas controlam sua aprendizagem através do uso de EM (RUBIN, 2013).

2.3.5 O papel do professor

No entanto, para que haja um aprendiz consciente sobre a utilização de EM, seus processos mentais e como pode aprender mais e melhor, é importante que haja um professor de línguas também consciente sobre a contribuição que o uso de estratégias pode trazer para este aluno (ANDERSON, 2008. p. 104), despertando nele a reflexão sobre os aspectos necessários para que este adquira mais autonomia e direcionamento (COTTERAL, 2008, p. 119).

Pesquisas demonstram que EM podem ser adquiridas e modificadas por intervenção pedagógica (LEFFA, 1996; GRENFEL; MACARO, 2007; GRIFFITHS, 2008; OXFORD; LEE, 2008; RUBIN, 2013). Portanto o professor pode contribuir significativamente para este processo de diversas maneiras, quer seja auxiliando os alunos com mais dificuldades na aprendizagem a prestarem mais atenção nas estratégias mais significativas (RUBIN,1975), quer seja criando oportunidades para incluir o uso de estratégias durante a elaboração do plano de aula (RUBIN, 1990). Chamot (2004, p.18) também aponta que “é importante que os professores empenhem-se para que seus alunos desenvolvam sua própria metacognição a fim

de que possam selecionar as estratégias mais adequadas para uma determinada tarefa.”

Para Williams e Burdens (1997), professores devem antes ser treinados para ter a consciência metacognitiva, para aí estarem preparados para ensinar seu aluno e auxiliá-lo a descobrir qual EM é a mais significativa para ele.

Rubin *et al.* (2007) sugerem que o treinamento sobre o uso de estratégias deve seguir os seguintes passos: 1) escolha - decidir qual estratégia será utilizada, 2) modelo - explicar como pode ser utilizada citando exemplos e demonstrando sua utilização, 3) prática - usar exercícios práticos que reforcem seu uso e 4) avaliação - avaliar os resultados obtidos. Segundo esses pesquisadores os quatro passos mencionados são essenciais para que o aprendizado de EA ocorra de fato. Eles ainda enfatizam que o professor deve monitorar o treinamento até que o aluno seja capaz de repetir o mesmo procedimento e se possível transferir o uso dessas EM para outras tarefas, e tenha controle sobre sua aprendizagem. Outros modelos similares têm sido propostos (CHAMOT, 2004), e, embora apresentem terminologias diferentes muitos deles compartilham das mesmas características e ressaltam a importância do desenvolvimento metacognitivo por parte dos alunos assim como oportunidades para que estratégias possam ser utilizadas de forma autônoma.

2.4 CRÍTICAS

É importante registrar aqui que, estudos e pesquisas sobre EA assim como EM, receberam e têm recebido duras críticas em vários aspectos, particularmente no que se refere ao perfil (ideal) do aluno, validade das pesquisas e sobre a real eficácia das EA (GRENFELL; MACARO, 2007). Entretanto, como profissionais do ensino de LE, concordamos com os pesquisadores apresentados ao longo deste capítulo que o uso de estratégias é extremamente relevante para a aprendizagem de LE e por isso devemos nos focar na contribuição que elas podem oferecer para esta área.

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico desta investigação, apoiado em pesquisas e estudos realizados no campo LE. No próximo capítulo, abordaremos a metodologia utilizada neste estudo.

3 METODOLOGIA

Num primeiro momento, este estudo tem o objetivo de investigar, se estudantes de LE em geral 1) utilizam EM em sua aprendizagem, 2) com que frequência e, obedecendo a classificação proposta por Oxford (1990), 3) quais os tipos mais utilizados. Em um segundo momento, investigar se esses mesmos estudantes recebem ou já receberam treinamento, instruções ou encorajamento sobre a utilização de EM. Sob uma perspectiva mais ampla, saber se esses aprendizes têm a chamada consciência metacognitiva ou se apenas concentram-se em assistir às aulas e estudar os aspectos estruturais da língua.

Investigar sobre o uso de EM não é uma tarefa muito simples, pois é impossível saber o que se passa na cabeça do aluno durante o processo de aprendizagem, ou seja, a utilização de EM é extremamente difícil de ser observada e mensurada (LEFFA, 1996; WILLIAMS; BURDEN, 1997; OXFORD, 2002; WHITE; SCHRAMM; CHAMOT, 2007; CHAMOT, 2008). Os métodos mais sugeridos pelos estudiosos da área são entrevistas formais e informais, questionários, diários reflexivos e registro pessoal, os quais dependem da disponibilidade e prestatividade por parte do aprendiz-informante (OXFORD, 2002; CHAMOT, 2008). Sendo assim, optamos pela pesquisa de campo, usando como método investigativo questionários estruturados (APÊNDICE B, C e D e ANEXO A), com perguntas abertas e fechadas. Chamot (2008, p. 268) enfatiza que “o método mais usado e provavelmente o mais eficiente para este tipo de investigação é o questionário” (WHITE; SCHRAMM; CHAMOT, 2007).

Segundo Gil (2008), a vantagem do questionário é que além de garantir o anonimato das respostas, não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do respondente, assim como permite também relativa flexibilidade quanto ao tempo para preenchimento das respostas.

3.1 A PESQUISA

Inicialmente a pesquisa foi organizada e dividida em três partes, conforme segue:

I. Perfil do Aluno, que apresenta características básicas sobre o respondente;

II. Levantamento sobre o uso e frequência de EM conhecido como *SILL - Strategy Inventory for Language Learning*, seção D (EM), versão 5.1, desenvolvido por Rebecca Oxford em 1989 (1990) em inglês, o qual é composto de 16 perguntas com respostas fechadas, usando a escala Likert de cinco alternativas. Este inventário é internacionalmente reconhecido (GRENFELL; MACARO, 2007; WHITE; SCHRAMM; CHAMOT, 2007) pela sua qualidade e confiabilidade (WALKER, 2001; ANDERSON, 2008; CHAMOT, 2008). Ele tem como objetivo levantar se alunos de fato utilizam EM, com que frequência e em qual proporção;

III. Questionário sobre a existência de um prévio treinamento sobre estratégias.

Durante a realização de um teste piloto, percebemos algumas dificuldades e limitações. Primeiramente, muitos alunos acharam o questionário complexo, não conseguiram preenchê-lo em sua totalidade por estar em inglês. Um segundo aspecto observado, e que se mostrou bastante relevante, foi o fato de que os questionários despertaram nos respondentes um “questionamento” pessoal, levando-os a refletir sobre seu empenho e esforço para aprender a língua e assinalar os itens que lhes pareciam corretos, não necessariamente verdadeiros. Ou seja, alguns alunos responderam aquilo que achavam correto como atitude e não aquilo que realmente faziam.

Tendo como base essas observações, decidimos fazer a tradução das afirmações e perguntas, reorganizar a lista de estratégias de modo que se adequasse à realidade dos alunos brasileiros e simplificar as respostas a fim de que o entendimento fosse obtido. Ao entregar os questionários, decidimos enfatizar o fato de que as respostas deveriam ser escolhidas refletindo sua realidade como aluno e não como ele gostaria que fosse. O conteúdo da pesquisa portanto foi reorganizado segundo descreve o subcapítulo a seguir:

3.1.1 Primeira parte – Inventário sobre o uso de EM

A primeira parte utilizou a versão 5.1 do *SILL (Strategy Inventory for Language Learning)*, seção D, porém adaptada e traduzida. Conforme já abordado

em nossa fundamentação teórica, seguindo a classificação de Oxford (1990), as EM dividem-se em três grupos: o primeiro são EM que se referem à centralização de informações, o segundo às EM de planejamento e o terceiro às de (auto)avaliação. Nesse questionário, pode-se observar que as afirmações foram agrupadas seguindo esses três grupos, o que nos aponta não somente se o aluno utiliza-se de EM como também se ele concentra-se mais no primeiro grupo (centralização), no segundo (planejamento), no terceiro (avaliação) ou se negligencia algum deles.

3.1.2 Segunda parte – Treinamento e instrução sobre o uso de EM

A segunda parte da pesquisa tem o objetivo de colher duas informações:

1) se, segundo a percepção do aluno, ele já recebeu algum tipo de informação sobre EM pelo seu professor e quais, obedecendo a categorização das estratégias sugeridas por Oxford (1990);

2) se já recebeu algum tipo de instrução sobre qualquer outro tipo de estratégia.

O foco desta etapa não é apontar falhas e, sim, identificar se estudantes de línguas estão e são preparados oficialmente com algum tipo de ferramenta para organizar as informações recebidas.

3.1.3 Terceira parte – perfil do aluno

A terceira parte oferece o perfil do aluno, com informações gerais, como faixa etária, grau de escolaridade etc, porém com duas informações chave: quanto tempo ele estuda o idioma e em que nível se encontra. Nosso objetivo aqui é comparar se existe uma relação entre alunos com bons níveis de proficiência e alto uso de estratégias.

3.1.4 O quarto componente

É importante deixar registrado que havia inicialmente um quarto componente incluído na pesquisa: a análise dos programas de cursos de línguas, os quais poderiam nos informar se o ensino de EA e/ou EM faz parte dos conteúdos

ministrados. Consultamos cinco instituições de cursos livres de idiomas na região de Curitiba e, embora tenhamos garantido o sigilo das informações coletadas, não recebemos autorização para análise do material didático nem tampouco autorização para observação das aulas. As justificativas foram as mais diversas possíveis: falta de tempo para organizar as visitas, falta de pessoal para acompanhar a visita, impossibilidade de disponibilizar o material, dúvida quanto ao sigilo do método utilizado etc.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta investigação são estudantes adultos de LE na região de Curitiba, dos níveis básico ao avançado. A seleção dos entrevistados foi aleatória e de acordo com o interesse em participar da pesquisa e disponibilidade de horário para o preenchimento dos questionários. Para que fosse preservada a identidade dos respondentes, cada participante foi identificado com um número de 1 a 30. Os respondentes receberam um termo de consentimento (APÊNDICE A e B), contendo todas as informações necessárias sobre a pesquisa, bem como sobre o anonimato e o caráter confidencial das informações fornecidas. Eventuais dúvidas foram esclarecidas diretamente com o pesquisador. Todos os participantes assinaram uma autorização para que as informações coletadas pudessem ser incluídas nesta pesquisa.

Cabe ressaltar que o objetivo deste estudo não é construir um perfil estatístico de um estudante de LE. Com os dados obtidos pretendemos mostrar de maneira simples se os alunos vêm utilizando EM e dentro das propostas, quais são as mais utilizadas.

Este estudo tem o objetivo de mostrar para profissionais do ensino de idiomas que, além dos métodos e abordagens comumente utilizados, existe uma considerável gama de estudos e pesquisas sobre estratégias que podem comprovada e efetivamente auxiliar o aluno de línguas a obter melhores resultados em sua jornada rumo a proficiência em L2.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados coletados serão primeiramente apresentados por meio de tabela e gráficos de modo que os resultados fiquem claros e discutidos *a posteriori* na mesma seção.

A sequência de coleta das informações utilizada na pesquisa, I- Lista de estratégias, II – Prévio treinamento sobre EM e III - Perfil do aluno – foi estruturada propositalmente nessa ordem para que o perfil do aluno não venha a induzir resultados, nem tampouco influenciar a análise das informações coletadas. No entanto, esta pesquisa será analisada de forma inversa, iniciando-se pelo perfil do aluno, em seguida descrevendo o prévio treinamento sobre EM e finalmente discutindo se EM são utilizadas, com que frequência e em qual proporção.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa. No próximo capítulo apresentaremos os dados coletados, assim como a discussão dos resultados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa foi realizada com trinta estudantes de LE, residentes na região de Curitiba, cujos resultados obtidos estão apresentados conforme segue:

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Os participantes são brasileiros, possuem português como L1, estão na faixa etária que compreende 26 e 40 anos, profissionais, com nível universitário e/ou pós graduação.

90% dos respondentes são estudantes de língua inglesa e 10% de outras línguas (francês e espanhol).

60% estudam em cursos de idiomas, com uma média de quatro horas-aula por semana e 40% têm um professor particular, com uma média de uma hora-aula por semana.

50% estão no nível intermediário, 30% no nível básico e 20% no nível avançado. É importante ressaltar que este nivelamento foi informado pelo próprio aluno.

As informações quanto ao perfil dos alunos também nos mostra que desses 50% que se encontram no nível intermediário, ou seja 15 alunos, 14 estudam a língua há mais de cinco anos, sendo que três registros foram de nove, oito e seis anos. Todos os alunos que informaram estar no nível básico, estudam a língua há mais de um ano e aqueles que frequentam o nível avançado, estudam a língua há mais de seis anos.

4.2 QUANTO À INSTRUÇÃO PRÉVIA SOBRE EM

A segunda parte desta pesquisa tem o objetivo específico de saber:

1) se os respondentes já receberam algum tipo de instrução e encorajamento quanto ao uso de EM contidas no SILL (Quadro 1), inventário proposto por Oxford (1990) e em caso positivo quais seriam as mais citadas ou sugeridas por professores de línguas.

EM DE CENTRALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM	<p>1 - Eu leio a aula a ser dada para ter uma idéia geral do que se trata, como está organizada e como ela se relaciona com o que eu já sei.</p> <p>2 - Quando alguém está falando a língua alvo, eu tento me concentrar no que a pessoa está dizendo e tirar outros assuntos da minha mente.</p> <p>3 - Eu tento prestar atenção em aspectos específicos da língua, por exemplo, eu me concentro na maneira como certos falantes nativos pronunciam determinados sons, ou em algum aspecto gramatical.</p>
EM DE ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DE APRENDIZAGEM	<p>4 - Eu organizo minha agenda para estudar e praticar a nova língua de forma consistente e não apenas quando há a pressão de um teste.</p> <p>5 - Eu organizo meu ambiente físico para promover a aprendizagem, por exemplo, acho um lugar confortável para revisar.</p> <p>6 - Eu organizo meu caderno de anotações para registrar informações importantes.</p> <p>7 - Eu planejo o que vou atingir a cada dia ou a cada semana.</p> <p>8 - Eu identifico claramente o objetivo da atividade proposta, por exemplo, em uma tarefa de audição, se preciso ouvir uma ideia geral ou fatos específicos.</p> <p>9 - Eu assumo a responsabilidade de encontrar oportunidades para praticar, ouvir, e ler a língua alvo.</p> <p>10 Eu procuro ativamente por pessoas com quem eu possa falar a língua alvo.</p> <p>11 Eu tento encontrar tudo o que posso sobre como ser um melhor aluno, lendo livros ou artigos, ou conversando com outras pessoas sobre como aprender.</p> <p>12 Eu planejo minhas metas para a aprendizagem de línguas, por exemplo, que nível quero atingir ou como eu posso usar a linguagem a longo prazo.</p> <p>13 Me preparo para uma tarefa (como dar palestra na língua alvo), considerando a natureza da tarefa, o que eu tenho que saber, e as competências linguísticas que possuo.</p>
EM DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	<p>14 - Eu tento observar os meus erros de linguagem e descobrir suas razões.</p> <p>15 - Eu aprendo com meus erros.</p> <p>16 - Eu regularmente avalio o progresso que faço ao aprender a língua.</p>

Quadro 1 – SILL - Strategy Inventory for Language Learning
Fonte: Traduzido e adaptado de Oxford (1990, p. 286-287)

2) se os respondentes já receberam algum tipo de instrução ou encoramento quanto ao uso de qualquer outro tipo de estratégia que tenha contribuído para a aprendizagem de LE.

No Gráfico 1 a seguir lê-se que 40% dos alunos disseram ter “sempre” recebido informações quanto ao uso das estratégias sugeridas pelo SILL e 30% disseram “raramente” ter recebido informações ou encorajamento a esse respeito.

Quanto ao uso de estratégias de um modo geral, diferentes daquelas sugeridas, o resultado ficou mais significativo, pois somente 20% disseram “sempre” ter recebido e 60% “raramente”.

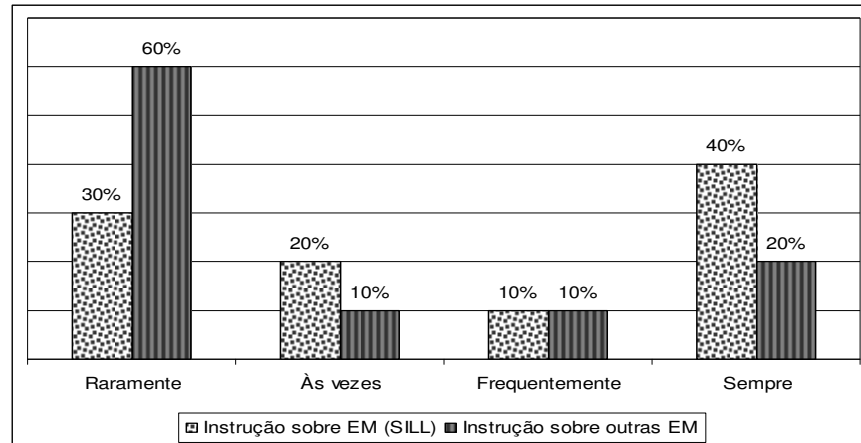


Gráfico 1 – Instrução (prévia) sobre o uso de EM

No Gráfico 2 encontramos que as EM de número 2 (centralização), 4 e 13 (organização e planejamento) foram citadas como as mais sugeridas por professores de línguas.

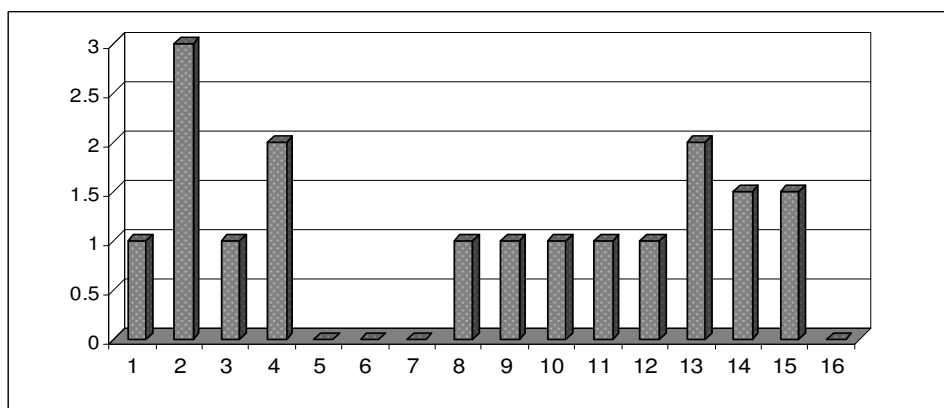


Gráfico 2 - Estratégias mais sugeridas por professores (segundo SILL)

Cabe ressaltar que as EM de número 5, 6, 7 (de organização e planejamento) e 16 (avaliação) não foram mencionadas pelos respondentes como tendo sido sugeridas pelos professores. Não houve nenhum registro de EM diferentes daquelas propostas.

4.3 EM - USO E FREQUÊNCIA

Conforme já mencionado, para obter informações sobre o uso e frequência das EM foi utilizado o inventário SILL, traduzido e adaptado para a realidade dos alunos brasileiros. O objetivo deste inventário é analisar se EM são utilizadas e, em uma escala de 1 a 5, com que frequência. A Tabela 1 a seguir demonstra o índice de uso de EM obtido nesta pesquisa por aluno e por nível.

Tabela 1 - Relação entre estudantes de LE, nível e uso de EM

Estudante	Nível A=Avançado I=Intermediário B=Básico	Índice EM	Estudante	Nível A=Avançado I=Intermediário B=Básico	Índice EM
1	I	2.93	16	I	2.93
2	I	4.00	17	I	3.18
3	A	4.06	18	B	2.10
4	I	2.93	19	B	2.30
5	B	3.75	20	I	3.20
6	I	3.06	21	B	2.00
7	I	3.50	22	A	4.50
8	I	3.18	23	I	3.75
9	B	3.50	24	A	4.30
10	B	2.50	25	A	4.05
11	A	4.01	26	I	3.50
12	I	4.00	27	I	3.80
13	B	2.50	28	I	2.85
14	B	2.30	29	I	2.30
15	A	4.00	30	B	2.00

O gráfico 3, a seguir, mostra-nos a média de uso de EM por nível. Os índices revelam que, em uma escala de 1 a 5, os alunos do nível básico fazem um uso baixo, os do nível intermediário fazem uso moderado, já os do nível avançado fazem alto uso de EM.

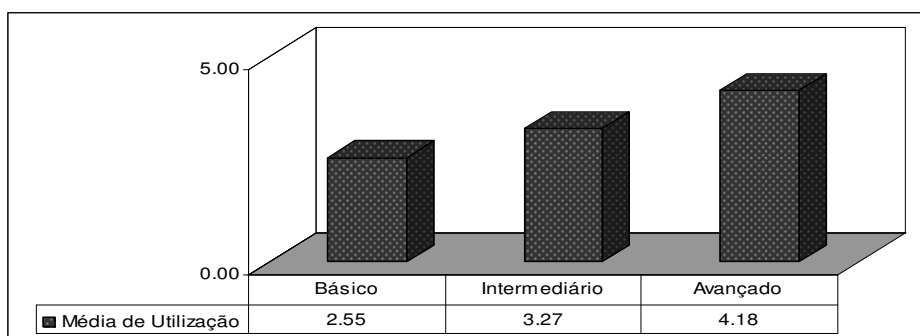


Gráfico 3 – Média de utilização de EM por nível

Ao analisar o nível dos alunos, assim como o índice do uso de estratégias sob outro ângulo, enfatizando o uso progressivo de EM, pode ser observado que a alta frequência de EM nos apresenta outra perspectiva, conforme pode ser visto no Gráfico 4 a seguir:

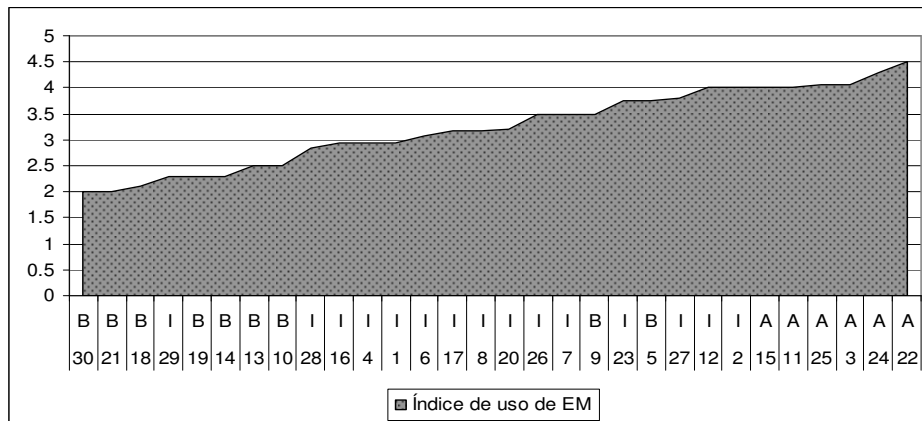


Gráfico 4 – Índice do uso de EM nos níveis Básico, Intermediário e Avançado.

Através do gráfico 4, fica claro que nem todos os alunos com alta frequência do uso de EM estão no nível avançado, mas certamente todos os alunos que se identificaram como estando no nível avançado apresentam um alto uso e frequência de EM. Não houve evidências de que os alunos do nível avançado receberam mais treinamento quanto ao uso de EM.

A coleta de dados também revelou que, para esta amostra, as estratégias mais utilizadas pelos alunos de LE são as de número 2, de centralização, 5 e 6, de organização e planejamento. As estratégias menos utilizadas são as de número 7, 10 e 12, de organização e planejamento, conforme Gráfico 5.

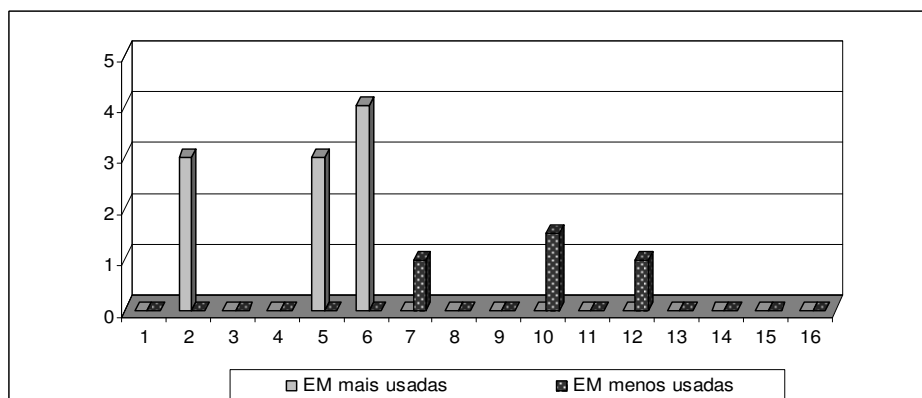


Gráfico 5 – EM mais e menos usadas

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa, embora envolvendo somente trinta respondentes na região de Curitiba, apresentou-nos informações bastante esclarecedoras quanto ao uso de EM por estudantes de LE.

Primeiramente, quanto ao perfil dos respondentes, observamos que todos são graduados ou pós-graduado, o que nos leva a concluir que não podem ser considerados totalmente “noviços” no aprendizado de LE, pois devem em algum momento de sua formação acadêmica, quer seja no ensino fundamental 1, 2, médio ou preparatório para o vestibular, ter tido contato com outro idioma.

O perfil dos alunos também nos mostra que dos 50% que se encontram atualmente no nível intermediário, ou seja 15 alunos, 14 estudam a língua há mais de cinco anos, sendo que três registros foram de nove, oito e seis anos. Pudemos então concluir que, para este grupo específico de 14 respondentes, em cinco anos de estudos de LE, assim como para os demais registros nove, oito e seis, eles somente progrediram do nível básico ao intermediário. O que de certa forma, reitera nossas observações de que os alunos encontram muita dificuldade para atingir níveis mais avançados na língua.

Quanto ao treinamento prévio sobre estratégias, os dados demonstram que muitos (40%) afirmaram “sempre” receber algum tipo de treinamento sobre as estratégias propostas pelo SILL, porém este percentual não representa a maioria, o que pode de certa forma impactar no aprendizado de LE. Quanto ao uso de outras EM que não as propostas pelo SILL, 60% afirmou “raramente” receber ou ter recebido informações a respeito, o que sinaliza que o tema não é muito explorado por professores de língua estrangeira. Concluimos portanto que o treinamento acerca de EM/EA ocorre de fato, entretanto não pode ser caracterizado como uma prática frequente nas aulas de LE.

Os dados sobre o uso e frequência das estratégias trouxe a confirmação que já antecipávamos e que reforça a teoria da maioria dos pesquisadores neste campo de que há uma significativa relação entre o uso de EM e o nível de proficiência (CHAMOT, 2004; GRENFELL; MACARO, 2007; WHITE *et al.*, 2007). Esta pesquisa evidenciou que nem todos os estudantes de línguas que apresentam um alto uso e frequência de estratégias estão no nível avançado, mas todos aqueles que estão no nível avançado são também proficientes na utilização das mais variadas EM

(GRIFFITHS, 2008). É importante enfatizar que a análise dos questionários não revelou que os alunos do nível avançado receberam mais ou menos instruções quanto ao uso de EM, o que nos faz concluir que a maturidade no estudo de LE pode tê-los levado a utilizar mais estratégias do que os alunos dos outros níveis.

Quanto as EM mais e menos utilizadas, observamos que entre as menos utilizadas estão àquelas relacionadas à organização e planejamento daquilo que está sendo aprendido (7), oportunidades para praticar L2 (10) e o estabelecimento de metas e objetivos (12). É importante lembrar que todas as EM mencionadas e sugeridas pelo SILL são de grande importância, entretanto, ao analisar as menos utilizadas observamos que a falta de planejamento da informação adquirida, da prática de L2 e do estabelecimento de objetivos sobre onde se pode chegar, certamente serão barreiras significativas no desenvolvimento e progresso na LA.

O interesse por algumas EM e o desinteresse por outras foi um aspecto bastante significativo. Segundo Chamot (2004, 2008), pesquisas mostram que aspectos culturais e o contexto da aprendizagem podem influenciar significativamente na escolha da EM. Portanto, uma análise mais minuciosa seria necessária para identificar porque certas EM foram mais ou menos utilizadas.

Ainda sobre as EM não incluídas entre as mais populares, merece atenção o fato de que não houve interesse por parte dos alunos no que diz respeito a autoavaliação (14, 15 e 16). A autoavaliação é um aspecto essencial para que o aluno possa monitorar se está obtendo progresso ou não, e se precisa mudar o direcionamento de seu enfoque.

A combinação das EM menos utilizadas, aliado a falta de autoavaliação e à média moderada do índice de uso de EM, pode ser o motivo pelo qual os 14 alunos do nível intermediário, integrantes desta pesquisa, estejam impossibilitados de progredir para o nível avançado.

Finalmente, um dos respondentes, ao entregar os questionários, teceu um comentário que deve ser registrado pela sua importância. O aluno argumentou que ele não utiliza essas estratégias ou técnicas de aprendizagem, porque se ele está pagando por uma escola ou professor, é obrigação da escola ou do professor oferecer as técnicas de que ele necessita. Se ele mesmo tivesse que buscar oportunidades de aprendizagem, não precisaria de uma escola ou professor.

Esse comentário, embora feito fora do âmbito da pesquisa, mostra-nos que aquele ou provavelmente grande parte dos alunos tem muitas crenças sobre o que

esperar de uma escola ou de um professor (BARCELOS, 2004; ANDERSON, 2008; COTTERALL, 2008; WHITE, 2008). Para Rubin (2013), um dos grandes empecilhos no aprendizado de LE pode ser a crença que o aluno tem sobre quem deveria ter a maior responsabilidade no processo de aprendizagem. Desta forma, o comentário daquele aluno nos apresenta um fato novo: crenças podem impactar no baixo uso ou não utilização de estratégias.

Talvez o problema proposto no início deste trabalho, por que os alunos de LE em nosso país apresentam tanta dificuldade em progredir no aprendizado da LA, não seja somente a falta de conhecimento de EM, pois conforme pôde ser observado ao longo da apresentação dos resultados, muitos recebem ou já receberam algum tipo de treinamento. A dificuldade pode estar atrelada também a outros fatores que exigem uma investigação mais minuciosa.

Embora tenhamos consciência da complexidade do tema, devemos considerar a contribuição da literatura e pesquisas que nos indicam que a utilização de EA e EM impulsiona o aluno para resultados mais positivos.

Além de auxiliar o aprendiz a atingir proficiência em LE, um dos aspectos mais importantes associados com o uso de EA e EM é justamente auxiliar o aluno a se tornar autônomo e independente, criando oportunidades para como, onde e quando aprender melhor (COTTERALL, 2008). Entretanto, uma atitude autônoma e independente é resultado de uma formação educacional que fomente este tipo de postura. O sistema educacional brasileiro não encoraja este tipo de atitude o que torna as barreiras de aprendizagem de LE ainda mais intransponíveis. Carmagnani¹⁰ (1993 *apud* Barcelos, 1999, p. 163) há duas décadas, afirmou que “o paternalismo, traço característico da sociedade brasileira, torna-se um grande empecilho para a tarefa de aprender a ser independente. A tradição é: o professor mostra e dirige caminhos e os alunos habitam-se a isso”. Desde então, poucas mudanças foram observadas neste aspecto.

Os resultados aqui apresentados revelam que os alunos recebem informações sobre uso de EM, mas parecem não ser suficientemente independentes para fazer o uso adequado delas. Por isso, professores de LE parecem exercer um papel extraordinariamente importante nesta transição entre a dependência e autonomia em nossa sociedade.

¹⁰ CARMAGNANI, A. M. **Ensino centrado no aluno:** a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro. 1993. (Mimeo).

4.5. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Esta pesquisa evidencia que o ensino de EM nas salas de aulas brasileiras, embora ocorra, ainda não é sólido e deveria ser mais explorado por professores e profissionais envolvidos no desenvolvimento de cursos voltados para LE de maneira mais consistente e estruturada. Richards and Burdens (1997) nos lembram que os programas dos cursos de LE de um modo geral concentram-se em passar a informação e não se preocupam em como se aprende. Portanto, incluir EM durante as aulas não é uma tarefa de fácil execução, mas certamente trará bons resultados e, por isso, valerá o investimento.

A maioria dos pesquisadores (OXFORD, 1990; RUBIN *et al.* 2007) sugere que o treinamento de estratégias, principalmente as EM, seja incluído nas aulas com aplicação direta às tarefas e não ensinado separadamente. Chamot (2004, 2008) sugere inclusive que possa ser ensinado em L1 para os alunos de níveis iniciais, explorando EM direcionadas às quatro habilidades, cobrindo não somente as EM de centralização de informações como também as que envolvem planejamento e avaliação.

Rubin e McCoy (2008) enfatizam que, recebendo o treinamento adequado, alunos não usariam EM aleatoriamente, mas sim de forma organizada e sistemática, usufruindo dos benefícios desta ferramenta.

4.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Após concluirmos nossa pesquisa, encontramos três importantes limitações que julgamos necessário registrar nesta análise. Embora o questionário, em uma última versão tenha sido apresentado em português, acreditamos que alguns alunos podem não ter entendido corretamente a afirmação proposta. Apesar de terem sido instruídos inicialmente, alunos podem ter respondido que usam EM quando na realidade não usam, ou se usam, não a utilizam com a frequência com que mencionaram. Uma terceira limitação foi o fato de que os respondentes podem ter esquecido de alguma estratégia que venham a ter utilizado durante seu processo de aprendizagem. Entretanto, como já foi mencionado, o uso de EM é um processo

mental de difícil observação e registro, por isso jamais poderemos garantir a veracidade das respostas apresentadas pelos respondentes.

4.7 SUGESTÃO DE PESQUISA

Esta pesquisa, embora em pequena escala, nos apresentou resultados bastante satisfatórios quanto ao uso de estratégias. Contudo, concluímos que, a fim de obter resultados mais imediatos e objetivos para a prática pedagógica, o professor poderá se utilizar de outros métodos como a “observação”, “estudo de caso” ou a “pesquisa-ação”. Além desses métodos, é importante que seja conduzida por períodos mais longos, dentro dos quais poderá ser observado o treinamento de uma estratégia específica ou um conjunto delas e seu respectivo resultado, estudo este que poderá redefinir ou redirecionar o conteúdo de futuros cursos ou níveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de analisar a relevância de estratégias metacognitivas na aprendizagem de língua estrangeira. Estudos realizados com estratégias apontam que as metacognitivas podem auxiliar o aprendiz de línguas a regular sua aprendizagem e coordenar o uso de todas as outras estratégias, tornando-o mais independente e assumindo o controle de seu aprendizado. Para Wenden e Rubin (1987, p. 8) “um dos objetivos educacionais da pesquisa sobre estratégias é um aprendiz de línguas autônomo”.

Dentro deste contexto, além de analisar a importância das EM, foi necessário também descobrir através de uma investigação se alunos de LE recebem instruções acerca de estratégias, se as utilizam e com que frequência, e se há uma relação direta entre o uso de EM e o nível de conhecimento da língua.

Neste trabalho utilizamos a pesquisa de campo e o questionário como método investigativo e, a partir dos resultados dos questionários e da sua posterior análise, ficou evidenciado que os alunos recebem de fato instruções sobre o uso de EM, porém não um treinamento de forma constante, estruturado e sistemático, pois sua frequência, principalmente nos níveis básico e intermediário, não se caracteriza como expressiva.

Foram identificadas três estratégias como sendo as mais utilizadas entre os alunos. Obedecendo a classificação de Oxford (1990), pôde ser observado que as mais utilizadas estão na categoria de centralização e organização e planejamento de aprendizagem, o que nos indica que este grupo específico não é capaz de se autoavaliar, ou seja, ainda não estão totalmente preparados para um autogerenciamento na aprendizagem.

A análise dos resultados do inventário SILL confirmou nossa hipótese de que alunos nos níveis mais avançados utilizam frequentemente grande variedade de estratégias, enquanto que alunos nos níveis intermediários fazem uso moderado e no nível básico fazem baixo uso delas. É importante mencionar que os resultados obtidos não contradizem os apresentados nos trabalhos dos autores discutidos anteriormente.

Em síntese, o resultado da pesquisa demonstrou que os alunos recebem informações sobre o uso de estratégias durante sua aprendizagem de línguas mas não de forma consistente. O fato de que os alunos avançados apresentam um uso

mais alto e frequente de EM não indicou que receberam mais informações a esse respeito e sim que devem ter desenvolvido o uso de EM através de sua própria reflexão e consciência metacognitiva.

Nossa intuição pedagógica alicerçada na teoria e em vastos estudos e pesquisas indica que o enfoque educacional a ser dado neste momento deve ser aos alunos que se encontram nos níveis iniciais e intermediário. O uso de EM pode transformar um aluno lento e com dificuldades no aprendizado de línguas em um aluno engajado, consciente e no controle de sua aprendizagem. Essa transformação, que é processual e não se dá de forma imediata, requer tempo e treinamento adequado por parte do professor. Freitas¹¹ (1998 *apud* Paiva, 2005, p. 135) também defende que “o ensino sistematizado e formalizado do uso de estratégias de aprendizagem na aquisição de uma nova língua não só é possível como necessário porque, além de melhorar o desempenho lingüístico do aluno, encoraja sua autonomia.”

Concordamos com Nyikos and Oxford, (1993, p.11) quando afirmam que “a aprendizagem começa com o aprendiz”, porém se o aluno não tiver a consciência metacognitiva para analisar este processo, se não for treinado para identificar os elementos de que necessita, organizá-los, monitorá-los e avaliar seu progresso, estará fadado a se perder no emaranhado de informações que o aprendizado de uma língua estrangeira representa.

Para que o ensino de estratégias de aprendizagem, particularmente as metacognitivas, seja instituído e implementado nas salas de aulas do nosso país, quer seja nas escolas regulares ou cursos livres de idiomas, é necessário que três aspectos fundamentais sejam revistos. O primeiro, diz respeito à formação de professores de língua estrangeira que na maioria das instituições concentra-se na forma e não encoraja a reflexão em como o aluno aprende ou em suas características individuais. A falta de reflexão sobre os processos metacognitivos, por exemplo, pode impactar na forma como aulas são conduzidas. Atualmente já temos presenciado muitas mudanças na formação de docentes expressando a necessidade de se olhar para o aluno como indivíduo, porém estas mudanças

¹¹ FREITAS, A. C. de. 1998 Aprendizagem consciente=aprendizagem eficiente? *Letras & Letras*, 14 (1) 59-72.

parecem refletir mais a visão da instituição de ensino envolvida do que uma exigência das matrizes curriculares. Paiva (2005) também concorda com a perspectiva de que os professores não recebem o treinamento adequado e comenta que:

“O professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados. [...] As avaliações dos cursos de Letras (ver relatórios SESU e INEP) deixam evidentes que os currículos de formação de professor de língua estrangeira merecem pouca atenção por parte de quem os planeja. [...] As políticas educacionais e os cursos de formação de professor têm suas parcelas de culpa. Os parâmetros curriculares nacionais, em vez de desafiar o sistema educacional público e privado, se acomodam à realidade e não propõem transformações. Ao contrário, reconhecem que os professores não são bem formados e insistem no ensino de leitura apenas, em uma visão fragmentada do que é uma língua.” (p. 150)

O segundo aspecto refere-se à falta de qualificação pedagógica de “professores” que embarcam no ensino de línguas, principalmente em cursos livres ou centro de idiomas, sem a menor preparação profissional, preenchendo os espaços vazios deixados pelos licenciados. A falta de leis que assegurem profissionais qualificados para o ensino nos cursos de idiomas impactam consideravelmente no ensino de língua estrangeira, por esse motivo muitos alunos se desestimulam e abandonam o projeto mesmo antes do primeiro obstáculo.

O terceiro aspecto, demanda um repensar sobre o conteúdo programático dos cursos de línguas que não inclui o ensino de EM de forma sistemática e contínua.

Com a inclusão de disciplinas relacionadas ao uso de estratégias de aprendizagem nas matrizes curriculares nos cursos de formação de professores, os profissionais do ensino de idiomas poderiam desenvolver sua própria consciência metacognitiva, assim como ser treinados e equipados com ferramentas que os habilitassem não só a ensinar a língua como também ensinar o aluno aprender a aprender. Esta mudança na formação do professor aliada a um treinamento sistemático e constante presente nos conteúdos programáticos dos cursos de línguas, pode mudar radicalmente o cenário do ensino de línguas que temos hoje, tirando definitivamente a responsabilidade das mãos do professor, preparando alunos para assumirem mais responsabilidades sobre sua aprendizagem e para adquirirem a proficiência que tanto desejam.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Neil. J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning EDO-FL-01-10, **Digest**, April 2002. Disponível em <http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html> Acesso em 02 jun. 2013.

_____. Metacognition and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (Eds) **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 99-109.

BARCELOS, Ana M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, Pontes: 1999.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156).

BELCHER, Diane. What ESP is and Can Be: An Introduction. In BELCHER, D. (Ed.) **English for Specific Purposes in Theory and Practice**. Michigan: ELT, 2009. Disponível em <http://www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=770237> Acesso em 20 maio 2013.

CHAMOT, Anna. U. The learning strategies of ESL students. In: WENDEN, A. and RUBIN, J. (Eds.). **Learner Strategies in Language Learning**. London: Prentice-Hall International, 1987. p. 71-83.

_____. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, Vol. 1, No. 1, 2004, pp. 14-26. Disponível em <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>, acesso em 02 jun. 2013.

_____. Strategy instruction and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (Ed) **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 266-281.

COHEN, Andrew D. Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying The Issues. **Center for Advanced Research on Language Acquisition**, University of Minnesota, Minneapolis, 1996. Disponível em <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf>, acesso em 02 jun. 2013

_____. **Strategies in Learning and Using a Second Language**. London: Longman, 1998.

COHEN, Andrew D.; MACARO, Ernesto. (Ed.) **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

COTTERAL, Sara. Autonomy and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (Ed.) **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 110-120.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford, 1994.

ERLER, Lynn; FINKBEINER, Claudia. A review of reading strategies: focus on the impact of first language. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Ed.) **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 187-206.

FLAVELL, John. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B., (Org.) **The nature of intelligence**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1976. p. 232.

_____. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist** 34/10: 906-11,1979.

GIL, Antonio. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6^a. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRENFELL, Mike; MACARO, Ernesto. Claims and critiques In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Ed.) **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 9-28.

GRIFFITHS, Carol. **Language Learning Strategies: Theory and Research**. School of Foundations Studies. AIS St Helens, Auckland, New Zealand. Occasional Paper No.1. Feb. 2004. Disponível em http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf Acesso em 02 jun. 2013

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes – A learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge Press, 1987.

_____. Strategies and Good Language Learners. In: GRIFFITHS, C. (Ed.) **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 83-98.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos de leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MACARO, Ernesto. **Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms**. London: Continuum, 2001.

NAKATANI, Yasuo; GOH, Christine. A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Ed.) **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 207-228.

NYIKOS, Martha; OXFORD, Rebecca A factor Analytic Study of Language- Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology, **The Modern Language Journal**, 77, 11-22, 1993.

NYIKOS, Martha; FAN, May In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Ed.) **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 251-274.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna U.; STEWNER-MANZANARES, Gloria; KUPPER, Lisa; RUSSO, Rocco P. Learning Strategies Used by High School Students. **Instructional Technology Systems Technical Area Training Research Laboratory**, 35/1, 21-46, 1985a Disponível em <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA172573> Acesso em 02 jun. 2013.

_____; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca. **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Nova York: Newbury House Publishers, 1990.

_____. Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In RICHARDS, J; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p.124-132.

OXFORD, Rebecca; SCHRAMM, Karen In: COHEN, A. D., MACARO, E. (Ed.) **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 47-68.

OXFORD, Rebecca; LEE, Kyoung R. L2 grammar strategies: the Second Cinderella and beyond. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 117-139.

_____; LEE, Kyoung R. The learners' landscape and journey: a summary. . In: GRIFFITHS, C. (Ed.) **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 306-317.

PAIVA, Vera L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.

RUBIN, Joan. What the "good language learner" can teach us. **TESOL Quarterly** 9: 41-51, 1975.

_____. How Learner Strategies Can Inform Language Teaching In Bickley, V. (Ed.), **Language Use, Language Teaching and Curriculum**. Institute of Language in Education, Education Dept., Hong Kong, 1990.

RUBIN, Joan; THOMPSON, Irene. **How to be a more successful language learner**. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1994.

RUBIN, Joan. Language Learner Self-Management. **Journal of Asian Pacific Communication** 11(1):25-37, 2001.

_____. The Expert Language Learner: a Review of Good Language Learner Studies. In: JOHNSON, K. **Expertise in Second Language Learning** (ed.). Palgrave Macmillan, 2005 (p. 37-63) Disponível em <http://www.workingnet.com/joanrubin/edu.html> Acesso em 02 jun. 2013.

RUBIN, Joan; CHAMOT, Anna U.; HARRIS, Vee; ANDERSON, Neil J. Intervening in the use of strategies. In: COHEN, A. D., MACARO, E. (Eds.) **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 141-160.

RUBIN, Joan; MCCOY, Patricia. Tasks and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (Ed.) **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 294-305.

RUBIN, Joan. **Teaching Language-Learning Strategies**. In. CHAPELLE, C.A (ed.) The Encyclopedia of Applied Linguistics Blackwell Publishing Ltd, 2013 Disponível em <http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/wbeal1165.pdf> Acesso em 02 jun.2013
SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, 11, 129-158 – 1990.

SKEHAN, P.. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

STERN, H. H. What Can We Learn From the Good Language Learner? **Canadian Modern Language Review**, 31:304-318, 1975.

THOMPSON, Irene; RUBIN, Joan; Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? **Foreign Language Annals**: 29:3 - 331-342, 1996 Disponível em <http://www.workingnet.com/joanrubin/edu.html> Acesso em 02 jun. 2013.

WALKER, Lesley. Learning strategies and learner autonomy. In ARTHUR, L. ; HURD, S. (Eds.) **Supporting Lifelong Language Learning – Theoretical and Practical Approaches**. London: Open University, CILT, 2001. p. 83-93

WENDEN, Anita. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN. J. (Eds). **Learner Strategies in Language Learning**. London: Prentice-Hall International,1987. p. 103-117.

WENDEN, Anita; RUBIN. Joan. (Eds). **Learner Strategies in Language Learning**. London: Prentice-Hall International, 1987.

WENDEN, Anita. Learner Strategies for Learner Autonomy. London: Prentice Hall, 1991.

_____. Metacognitive knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 4, p. 515-537, 1998.

WHITE, Cynthia; SCHRAMM, Karen; CHAMOT, Anna U. Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In: COHEN, A. D.; MACARO, E. (Eds.) **Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 93-116.

WHITE, Cynthia. Beliefs and good language learners In: GRIFFITHS, C. (Ed.) **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 121-130.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. **Psychology for Language Teachers – A Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge Press, 1997.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título “Aprendendo a Aprender: A Relevância de Estratégias Metacognitivas na Aprendizagem de Língua Estrangeira”. Meu nome é Nilcéia Nogari, sou a pesquisadora responsável e sou professora de Inglês. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador responsável através dos telefones: 41-3024-4866 ou 41 9659-1703, e-mail nilceianogari@yahoo.co.uk.

Esta pesquisa consiste no preenchimento de três questionários (anexos), cujas informações serão analisadas e incluídas em uma monografia de Especialização. Uma vez concluída, a monografia será apresentada ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista no Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas” sob a orientação da Profa. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert.

Esta pesquisa tem o objetivo de coletar informações junto a estudantes de línguas estrangeiras, identificar seus hábitos de estudo e atitudes diante de seu processo de aprendizagem, trazendo uma nova perspectiva para o ensino de idiomas assim como podendo contribuir para a formação de professores.

Todas as respostas contidas nesta pesquisa são de caráter sigiloso e em nenhum momento o nome do participante será mencionado, assim como nenhuma informação pessoal que possa vir a indentificá-lo(a) como participante.

É importante lembrar que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação.

O participante terá a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

APÊNDICE B - Consentimento de Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa

Eu, _____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do Projeto de Pesquisa sob o título “Aprendendo a Aprender: A Relevância de Estratégias Metacognitivas na Aprendizagem de Língua Estrangeira” como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Nilcéia Aparecida Nogari sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Curitiba _____ de 2013.

Assinatura do pesquisado

APÊNDICE C – Questionário - Parte II

<p>1) Como um estudante de línguas você já foi alguma vez instruído pelo seu professor a utilizar alguma das estratégias acima mencionadas?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	Qual?
<p>2) Como um estudante de línguas você já foi alguma vez instruído pelo seu professor a utilizar outra estratégia para adquirir a língua mais facilmente?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	Qual?

APÊNDICE D - Perfil do estudante de língua estrangeira - Parte III

<p>Que língua estrangeira você estuda?</p> <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Francês <input type="checkbox"/> Espanhol <input type="checkbox"/> Outra _____	<p>Onde você estuda?</p> <input type="checkbox"/> Cursos de línguas <input type="checkbox"/> Escola regular <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Outro _____	<p>Quantas horas por semana você estuda?</p> <input type="checkbox"/> 1 hora por semana <input type="checkbox"/> 2 horas por semana <input type="checkbox"/> 4 horas por semana <input type="checkbox"/> Outro _____
<p>Em que nível você está?</p> <input type="checkbox"/> Básico <input type="checkbox"/> Intermediário <input type="checkbox"/> Avançado	<p>Há quanto tempo você estuda este idioma?</p> <input type="checkbox"/> 1 – 2 anos <input type="checkbox"/> 2 – 3 anos <input type="checkbox"/> Mais de 3 anos (Quantos? _____)	
<p>Nacionalidade</p> <input type="checkbox"/> Brasileiro(a) <input type="checkbox"/> _____	<p>Sexo</p> <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	
<p>Idade</p> <input type="checkbox"/> 18-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> 41-45 <input type="checkbox"/> 46-acima		
<p>Escolaridade</p> <input type="checkbox"/> Pós-graduação <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Ensino médio <input type="checkbox"/> Outro _____	<p>Língua(s) falada(s)</p> <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Espanhol <input type="checkbox"/> Alemão <input type="checkbox"/> Outra _____	
<p>Obrigada pela sua participação!</p>		

--

ANEXO A -- Part D of SILL (*Strategy Inventory for Language Learning* – V. 5.1 – OXFORD, 1990) - Parte I

Abaixo estão algumas afirmações relativas a diferentes estratégias que estudantes de língua estrangeira podem usar para ajudá-los em sua aprendizagem. Para cada uma das afirmações, por favor, indique na escala de 1-5 o que você faz quando está aprendendo uma língua.

1 - NUNCA
2 - RARAMENTE
3 - ALGUMAS VEZES

4 - FREQUENTEMENTE
5 - SEMPRE

1 - Eu leio a aula a ser dada para ter uma idéia geral do que se trata, como está organizada e como ela se relaciona com o que eu já sei.	1	2	3	4	5
2 - Quando alguém está falando a língua alvo, eu tento me concentrar no que a pessoa está dizendo e tirar outros assuntos da minha mente.	1	2	3	4	5
3 - Eu tento prestar atenção especialmente em aspectos específicos da língua, como por exemplo, eu me concentro na maneira como certos falantes nativos pronunciam determinados sons, ou em algum aspecto gramatical.	1	2	3	4	5
4 - Eu organizo minha agenda para estudar e praticar a nova língua de forma consistente, e não apenas quando há a pressão de um teste.	1	2	3	4	5
5 - Eu organizo meu ambiente físico para promover a aprendizagem, por exemplo, acho um lugar confortável para revisar.	1	2	3	4	5
6 - Eu organizo meu caderno de anotações para registrar informações importantes.	1	2	3	4	5
7 - Eu planejo o que vou atingir a cada dia ou a cada semana.	1	2	3	4	5
8 - Eu identifico claramente o objetivo da atividade proposta, por exemplo, em uma tarefa de audição se preciso ouvir uma ideia geral ou fatos específicos.	1	2	3	4	5
9 - Eu assumo a responsabilidade de encontrar oportunidades para praticar, ouvir e ler a língua alvo.	1	2	3	4	5
10 - Eu procuro ativamente por pessoas com quem eu possa falar a língua alvo.	1	2	3	4	5
11 - Eu tento encontrar tudo o que posso sobre como ser um melhor aluno, lendo livros ou artigos, ou conversando com outras pessoas sobre como aprender.	1	2	3	4	5
12 - Eu planejo minhas metas para a aprendizagem de línguas, por exemplo, que nível quero atingir ou como eu posso usar a linguagem, a longo prazo.	1	2	3	4	5
13 - Me preparo para uma tarefa (como dar palestra na língua alvo), considerando a natureza da tarefa, o que eu tenho que saber, e as competências linguísticas que possuo.	1	2	3	4	5
14 - Eu tento observar os meus erros de linguagem e descobrir suas razões.	1	2	3	4	5
15 - Eu aprendo com meus erros.	1	2	3	4	5
16 - Eu regularmente avalio o progresso que faço ao aprender a língua.	1	2	3	4	5