

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Elom de Paulo Andrade de Almeida

**“É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS TENDO AULA DUAS VEZES POR
SEMANA?”: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE
COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DO APRENDIZ DE LÍNGUAS**

São Carlos - SP

2021

Elom de Paulo Andrade de Almeida

“É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS TENDO AULA DUAS VEZES POR SEMANA?”: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DO APRENDIZ DE LÍNGUAS

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de Licenciado em Letras com habilitação em Português-Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - SP

2021

*Men are wise in proportion, not to their
experience, but to their capacity for experience.*

George Bernard Shaw

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, e a Jesus, meu Senhor, sem os quais nada poderia fazer e para os quais tudo é devido.

Aos meus pais, Paulo e Edna, pelo amor e carinho que me demonstram todos os dias, e pelo suporte e incentivo nos estudos, estímulos que me ajudaram a chegar até aqui.

Ao meu irmão, Pedro Américo, pelos momentos de alegria e descontração que passamos juntos e, sobretudo, pela parceria e amizade, com as quais sei que posso contar sempre.

Ao meu orientador, Nelson Viana, pela paciência, leveza e dedicação ao ensinar, por me auxiliar na compreensão desse mapa que é a teoria, e guiar meus primeiros passos no universo acadêmico.

Aos meus irmãos e irmãs da família RASTAPE, por todos os conselhos e ensinamentos durante as conversas de quinta-feira à noite e por me acompanharem durante o início de minha trajetória acadêmica.

Ao professor Fabiano Bernardes de Toledo e à professora Marina Ayumi Izaki Gómez, por me concederem a honra de tê-los como participantes da banca de defesa.

A todos os professores da UFSCar e das instituições por onde passei, que tornaram este trabalho possível.

RESUMO

Os estudos sobre a abordagem comunicativa na área de ensino e aprendizagem de línguas (HYMES, 1972; ALMEIDA FILHO, 1993) redefiniram o papel do professor e do aluno, caracterizando este como protagonista no processo de aprendizagem, e aquele como facilitador e mediador desse processo. No entanto, a consciência dos alunos sobre seu papel e sobre como devem reger sua aprendizagem, em muitos casos, ainda precisa ser desenvolvida (RIBEIRO, 2009). A partir dessas considerações, propõe-se nesta pesquisa encaminhamentos teóricos para a seguinte pergunta: “É possível aprender inglês tendo aula duas vezes por semana?”, feita por uma aluna em contexto real de sala de aula. Esse questionamento nos levou a duas inferências: (i) a possível dependência da aluna em relação ao ambiente escolar e (ii) a possibilidade de a estudante não considerar o aprendizado em contextos extra-classe como parte de seu processo de aprendizagem. Para compreender e discutir essas conjecturas, nos baseamos no estudo das Competências de Aprendizizes de Língua (CUNHA, 2008; DE PAULA, 2008; RIBEIRO, 2009; NASCIMENTO, 2009; ALMEIDA FILHO, 2014) e das Estratégias de Aprendizagem (RUBIN, 1975; WENDEN, 1991; OXFORD, 1990; COHEN, 1998), realizando uma breve revisão dos conteúdos estudados sobre ambos os conceitos, para então analisar e refletir sobre possíveis entrelaçamentos, associações e contrastes que poderiam auxiliar na resposta à pergunta inicial. Por meio desta pesquisa bibliográfica, de base qualitativa, foi possível inferir que o estudo sobre competências do aprendiz, além de ter como objetivo possibilitar ao aluno o desenvolvimento de consciência sobre sua responsabilidade em relação ao próprio aprendizado, também corrobora a importância do contexto escolar no desenvolvimento de aspectos sociais ligados ao papel do aluno, para que este tenha contato com uma teoria adequada apresentada pelo professor. As estratégias de aprendizagem, por sua vez, além de servirem como teoria relevante, permitem a materialização das competências do aprendiz através de práticas produtivas, contribuindo para propiciar o desenvolvimento da aprendizagem em diferentes contextos.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada; Aprendizagem de Línguas; Competências de Aprender; Estratégias de Aprendizagem.

ABSTRACT

Studies on the communicative approach in the area of language teaching and learning (HYMES, 1972; ALMEIDA FILHO, 1993) redefined the role of teachers and students, characterizing the latter as a protagonist in the learning process, and the former as a facilitator and mediator of this process. However, the awareness of students about their role and the way they should monitor their learning, in many cases, still need to be developed (RIBEIRO, 2009). Based on these considerations, this research proposes theoretical approaches to the following question: “Is it possible to learn English by taking classes twice a week?”, asked by a student in a real class context. This questioning led us to two inferences: (i) the possible dependence of the student on the school environment and (ii) the possibility that the student does not consider learning in extra-class contexts as part of her learning process. In order to understand and discuss these conjectures, we base this research on studies of Language Learners' Competences (CUNHA, 2008; DE PAULA, 2008; RIBEIRO, 2009; NASCIMENTO, 2009; ALMEIDA FILHO, 2014) and Learning Strategies (RUBIN, 1975; WENDEN, 1991; OXFORD, 1990; COHEN, 1998), carrying out a brief review of both concepts, to then analyze and reflect on possible interrelations, associations and contrasts that could help answer the initial question. Through this bibliographic research, with a qualitative basis, it was possible to infer that the study of the learner's competences, in addition to the aim of enabling the students to develop awareness of their responsibility in relation to their own learning, also corroborates the importance of the school context in the development of social aspects related to the role of the students, so that they have contact with an adequate theory presented by the teacher. Learning strategies, in turn, besides serving as a relevant theory, allow the materialization of the learner's competences through productive practices, contributing to promote the development of learning in different contexts.

Keywords: Applied Linguistics; Language Learning; Learning Competences; Learning Strategies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Contextualização e Motivação de Pesquisa.....	9
Objetivos da pesquisa	13
Natureza do estudo.....	14
Percurso Metodológico	14
Pesquisa Bibliográfica	15
Organização do trabalho.....	18
CAPÍTULO 1 - CONCEITOS BASE	19
1.1 Competências de Professores de Línguas	19
1.2 Competências de Aprendizes de Línguas	20
1.2.1 Competência Linguístico-comunicativa.....	22
1.2.2 Competência Espontânea.....	24
1.2.3 Competência Informada.....	26
1.2.4 Competência Aplicada.....	27
1.2.5 Competência Acadêmica.....	28
1.3 Estratégias de Aprendizagem	31
CAPÍTULO 2 - COMPETÊNCIAS DO APRENDIZ E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ENTRELACAMENTOS	33
2.1 Abordagem, Competências e a natureza empírica das Estratégias de Aprendizagem.....	33
2.2 Competência Espontânea e Estratégias de Aprendizagem.....	36
2.3 Competência Aplicada e Estratégias de Aprendizagem.....	38
2.4 Competência Acadêmica e Estratégias de Aprendizagem.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

INTRODUÇÃO

O aprendizado de línguas sempre foi um tema fascinante a meu ver, sendo inclusive minha maior motivação para o ingresso no curso de Letras. Durante a minha experiência como graduando, algumas disciplinas foram responsáveis por alimentar meu interesse pela área. Dentre elas, está a de “Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa”, ministrada pelo Prof. Dr. Nelson Viana, na qual tive contato com os diferentes princípios, abordagens e métodos desenvolvidos para o ensino e aprendizagem de línguas ao longo da história, podendo avaliá-los, compará-los e refletir sobre situações em que determinadas práticas poderiam ser utilizadas ou evitadas.

Além dessa disciplina, tive a oportunidade de atuar como professor de português para estrangeiros como parte da disciplina “Ensino de Português para Estrangeiros: Contextos e Práticas”, ministrada também pelo Prof. Nelson Viana, em que pude fazer leituras e discutir sobre métodos e práticas envolvendo o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) ao mesmo tempo em que realizava a preparação e o oferecimento de aulas para alunos estrangeiros. Não posso deixar de mencionar as aulas da Prof^a. Dra. Camila Höfling, nas quais fui apresentado à teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner, que me fez ter consciência de que nem todos os alunos aprendem por meio das mesmas estratégias ou possuem as mesmas habilidades e que, portanto, a melhor abordagem de ensino seria aquela que abarcasse diferentes maneiras de aprender.

Essa tomada de consciência sobre o aprendizado de idiomas me incentivou a investigar quais eram as estratégias usadas por políglotas conhecidos na mídia popular, e pude concluir que muitos dos métodos com os quais havia me familiarizado durante a graduação eram utilizados por esses aprendizes de língua bem-sucedidos¹, os quais replicavam os mesmos procedimentos para aprender novos idiomas. O conhecimento teórico adquirido no contexto acadêmico associado ao exemplo prático de bons aprendizes me permitiu vislumbrar possibilidades de construção da minha própria forma de aprender, através de diferentes ferramentas proporcionadas, principalmente, por recursos tecnológicos, como plataformas de vídeo, serviços de *streaming*, aplicativos de aprendizado de línguas, redes sociais para

¹ Por “aprendizes de língua bem-sucedidos”, nos referimos a aprendizes que adquiriram autonomia suficiente para reger seu processo de aprendizagem, possuindo domínio sobre uma variedade de estratégias e métodos que lhes possibilitam ter sucesso no aprendizado de diferentes idiomas.

intercâmbio de idiomas, entre outros artifícios digitais que oferecem diferentes possibilidades de estudo e têm propiciado conteúdos suficientes para a formação de aprendizes autodidatas.

O aprendizado obtido através das experiências acadêmicas atrelado a reflexões sobre teorias de ensino e aprendizagem de línguas me constituem tanto como professor, determinando a forma como minhas aulas são ministradas, quanto como aprendente², nas diferentes estratégias que utilizo para adquirir outras línguas. No entanto, nem todos os estudantes de língua têm a oportunidade de se familiarizarem com teorizações ou se informarem acerca das pesquisas da área, de forma que tomem consciência do que é ser um aprendiz.

Contextualização e Motivação de pesquisa

Até a década de 70, os trabalhos acadêmicos realizados no âmbito educacional, em especial na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas, eram voltados ao estudo do desenvolvimento da prática docente. Andrew Cohen, professor de Linguística Aplicada da Universidade de Minnesota, ao descrever o interesse desse campo na referida época, menciona que *o que era considerado importante, era que os professores tivessem suas ações instrucionais em ordem. Isso era visto como a chave para o sucesso [...] Na época, não havia foco no que os alunos estavam fazendo. Presumia-se que bom ensino automaticamente significava bom aprendizado*³ (2012, p. 8).

Com o avanço dos estudos na área, pesquisadores passaram a considerar a função do aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como a importância de investigar tanto o seu papel na dinâmica da sala de aula, quanto a forma como se aprende uma língua, levando em conta os mecanismos, técnicas e processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento do aprendizado. Esse era o interesse de Joan Rubin (1975) ao investigar sobre as ações de aprendizes para adquirir determinada língua e o porquê dessas práticas. O trabalho da autora foi considerado pioneiro, durante um período em que tal perspectiva era pouco convencional

² O termo aprendente é comumente usado por Almeida Filho como alternativa para as palavras aluno e estudante, e é definido como “aquele que está posto no processo de aprender uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 20).

³ No original: “What was considered important was for teachers to have their instructional act together. This was seen as the key to success [...] There was no focus at the time on what the learners were doing. It was assumed that good teaching automatically meant good learning.” (COHEN, 2012, p. 8).

(COHEN, 2012, p. 8), pois se constituiu como ponto de partida e referência para um vasto número de pesquisas referentes às estratégias de aprendizagem, entre outros estudos.

A perspectiva do aluno como agente protagonista no processo de aprendizagem ganhou espaço à medida que os princípios da abordagem comunicativa⁴ se consolidavam na comunidade acadêmica em detrimento do paradigma estruturalista adotado em modelos anteriores. Nessa perspectiva, o professor era caracterizado como detentor do conhecimento e a sua função considerada proeminente em relação ao papel do aluno. A partir dessa nova abordagem, o papel dos agentes foi ressignificado. O aluno foi centralizado no processo de aprendizagem, enquanto o professor passou a ser considerado colaborador e facilitador, buscando auxiliar o aprendente no desenvolvimento de suas capacidades de aprendizagem através da reflexão e do pensamento crítico.

No entanto, por mais que a proposta da abordagem comunicativa conceda ao aluno o papel central no processo de aprendizagem e institua o professor como facilitador da progressão de suas habilidades linguísticas e reflexivas, parece que os alunos não acompanharam essa mudança de foco. A aula ainda é compreendida segundo o modelo tradicional, como um momento de aprendizado passivo (RIBEIRO, 2009), em que o professor ministra e os estudantes absorvem o conteúdo, sem promover esforços para realizar atividades que os levem a mobilizar o conhecimento compartilhado. Tal condição nos gera questionamento sobre a preparação dos alunos para a tomada de seu papel ativo na aprendizagem e, sobretudo, sobre a sua consciência em relação a essa responsabilidade.

Esse contexto nos leva à situação motivadora desta pesquisa, que parte de uma experiência pessoal como professor de língua inglesa num curso de nível básico ofertado pelo Instituto de Línguas da UFSCar. No primeiro dia de aula, no qual se explica o funcionamento do curso e busca-se responder às dúvidas dos alunos em relação às aulas futuras, uma aluna fez a seguinte pergunta: **“É possível aprender inglês tendo aula duas vezes por semana?”**. Confesso que fiquei surpreso pela especificidade da questão. No momento, respondi algo relacionado à possibilidade de o curso oferecer a base linguística condizente ao nível básico, o suficiente para dar continuidade aos estudos no módulo seguinte. Entretanto, ao refletir sobre

⁴ Definida por Almeida Filho (2005) como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 78 apud PAIVA, 2018, p. 53).

essa situação posteriormente, percebi que o questionamento da aluna possibilitava inferências sobre o seu ponto de vista em relação ao aprendizado.

Ao associar o ato de “aprender” aos dois dias da semana nos quais a aluna teria aulas formais, pode-se inferir que: (i) exista uma relação de dependência da estudante ao aprendizado que ocorre no ambiente escolar, com colegas de turma e um professor, ou seja, que a aluna considere a aprendizagem como um fenômeno que ocorre no contexto de sala de aula mediado pelo professor; (ii) que a aluna, provavelmente, não realiza atividades para aprender línguas em contexto extra-classe ou não considera a aprendizagem fora do ambiente escolar como parte de seu processo de aprendizagem, pois atrela esse processo a um contexto escolar específico. É importante afirmar que essas inferências não são conclusivas, mas se baseiam em possíveis indícios sobre como a aluna concebe o seu “aprender”, gerados a partir da pergunta realizada.

Tais reflexões se correlacionaram com algumas leituras realizadas paralelamente, sendo uma delas o livro “Estratégias de Estudo: Guia para Professores” de Sara Cotterall e Hayo Reinders (2005), por meio do qual tive o primeiro contato com o conceito de estratégias de aprendizagem e pude conhecer sua importância tanto para a incrementação do trabalho docente, quanto para melhoria do aprendizado do aluno, através da consciência sobre diferentes formas eficazes de se aprender um idioma. Da mesma forma, o livro “Competências de Aprendizes e Professores de Língua” (2014), escrito por Almeida Filho em parceria com outros pesquisadores, me permitiu vislumbrar o processo de amadurecimento do aprendiz de línguas ao ter contato com uma teoria relevante e adaptada às suas circunstâncias. Segundo os autores, o aprendiz, ao desenvolver essas competências, se torna apto a tomar a responsabilidade sobre o próprio aprendizado, reconhecendo seu papel como aluno e os deveres relacionados a essa função.

O contato com o conceito de competências do aprendiz e de estratégias de aprendizagem possibilitou novas reflexões sobre o questionamento da aluna e, conseqüentemente, fez emergir novas inferências, as quais buscam fundamentar e/ou justificar as proposições anteriores. Ao analisar o caso sob a perspectiva das teorias referentes à aprendizagem do aluno, pode-se inferir que: (iii) a possível dependência da estudante ao aprendizado mediado pelo professor pode estar relacionada à necessidade de consciência sobre suas responsabilidades e seu papel como aluna, aspectos que demandam participação ativa para além do contexto escolar; (iv) a possibilidade de não considerar o aprendizado

extra-classe pode ser devido à falta de conhecimento sobre os métodos e procedimentos efetivos para dar continuidade ao aprendizado fora da sala de aula, ou ainda por desconhecer sua própria abordagem de aprender línguas, o que apenas permite que a aluna se utilize de intuições e crenças provindas de suas vivências para aprender idiomas.

Nesse sentido, Almeida Filho (2014) afirma que os aprendizes são constituídos por abordagens e competências que, por sua vez, determinam a maneira como estudam, adquirem e aprendem um idioma. Segundo o autor, o amadurecimento dessas competências se dá através da exposição à teoria adaptada e acessível de aprender línguas. Esse conhecimento teórico pode fornecer subsídios para que o aprendiz tenha domínio sobre o próprio aprendizado, sem centralizá-lo apenas nas possibilidades de interação em sala de aula ou no professor, mas tendo esses elementos como facilitadores do seu desenvolvimento na língua para que seja capaz de se responsabilizar pelo processo de aprendizagem.

A área de estudo das Competências do Aprendiz, no entanto, não é tão profusa quanto a das Competências do Professor. Desde que os primeiros trabalhos⁵ realizados pelo grupo de pesquisa liderado por Almeida Filho foram publicados, poucas pesquisas foram desenvolvidas tendo como base a formação das competências do aluno, que busquem as possibilidades de melhoria de suas capacidades de gestão e monitoramento da aprendizagem, bem como os processos que envolvem a conscientização sobre as atividades que lhe competem, manifestadas conforme se adquire o conhecimento teórico relevante. A necessidade de estudos com enfoque na formação do aluno como aprendiz de línguas se constitui, portanto, como uma das justificativas deste estudo.

As Estratégias de Aprendizagem, por sua vez, compõem uma teoria mais bem consolidada nas pesquisas relacionadas ao aprendizado do aluno. Existem muitos estudos que demonstram a eficácia do uso dessas estratégias para a formação de alunos bem-sucedidos no processo de aquisição de línguas, pesquisas que, desde a publicação do artigo de Joan Rubin (1975), têm gerado novas discussões que complexificam cada vez mais o campo através de novas definições e perspectivas, como a *auto regulação*⁶ (WINNE, 1995; DÖRNYEI, 2005 apud TOLEDO, 2018), por exemplo. Segundo esses estudos, a aplicação das estratégias de aprendizagem é um elemento importante para o desenvolvimento de um aluno autônomo e,

⁵ quais sejam, CUNHA, 2008; PAULA, 2008; NASCIMENTO, 2009; RIBEIRO, 2009.

⁶ Estudo caracterizado, de forma geral, como o “potencial estratégico característico que habilita certos aprendizes a se tornarem usuários efetivos de estratégias” (DÖRNYEI, 2005 apud TOLEDO, 2018, p. 22).

portanto, o aprendiz que as conhece e domina, tem maior potencial de desenvolver seu aprendizado de forma independente, sem ajuda de terceiros.

Ao considerar a premissa das Competências do Aprendiz referente à conscientização do aluno sobre seu papel através da exposição à teoria, e a proposta dos estudos sobre Estratégias de Aprendizagem de munir o aprendiz com práticas produtivas para a melhoria de seu aprendizado, consideramos que a combinação dessas perspectivas pode fomentar alternativas plausíveis para a resposta do questionamento inicial da aluna, além de proporcionar reflexões sobre como esses conceitos podem ser relacionados.

Objetivos da pesquisa

Tendo em vista as reflexões e conjecturas expostas anteriormente, fazemos da pergunta da aluna a principal questão norteadora desta pesquisa, no entanto sem focar uma língua em especial, mas considerando o aprendizado de língua estrangeira de maneira geral. A segunda questão, por sua vez, introduz os conceitos que serão utilizados para responder à primeira:

1. “É possível aprender uma língua estrangeira tendo aula duas vezes por semana?”
2. De que forma os estudos sobre Competências de Aprendizes de línguas e Estratégias de Aprendizagem podem contribuir para responder questionamentos de alunos sobre o desenvolvimento de seu aprendizado?

Nas considerações finais desta investigação, procura-se problematizar a questão, buscando-se refletir criticamente sobre o que ela permite inferir, de forma a propor encaminhamentos baseados nos conceitos específicos de competências do aprendiz e estratégias de aprendizagem.

Considerando a necessidade de pesquisas com o enfoque na formação do aluno, em especial sobre as competências do aprendiz de línguas, e buscando propor direcionamentos à pergunta provocadora desta investigação, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Caracterizar cada uma das Competências do Aprendiz através de uma revisão dos estudos realizados sobre o tema;
- Investigar de que forma a associação entre os conceitos de Competências do Aprendiz e Estratégias de Aprendizagem pode contribuir para responder a pergunta: “É possível aprender uma língua estrangeira tendo aula duas vezes por semana?”.

Natureza do estudo

O presente trabalho é caracterizado como pesquisa de natureza qualitativa e caráter interpretativista, sob a modalidade de pesquisa bibliográfica. Através deste estudo almeja-se explorar dois conceitos base: competências do aprendiz e as estratégias de aprendizagem, com o objetivo de discutir a relevância da associação entre estas duas perspectivas teóricas relacionadas a aprendizes de língua estrangeira.

Partimos do pressuposto de que os alunos precisam de suporte teórico para desassociar a ideia de aprendizado relacionada ao contexto de sala de aula, de forma que adquiram conhecimento necessário para terem controle de seu aprendizado. Este processo de iniciar os alunos no conhecimento teórico é parte da proposta elaborada por Almeida Filho (2014) sobre a importância da introdução dos alunos a teorias formais que os auxiliem na aprendizagem, com o intuito de iniciar o processo de formação do aprendente de línguas.

Sob essa perspectiva, consideramos que o estudo das estratégias de aprendizagem pode ser uma alternativa profícua para o cumprimento do papel da teoria adaptada necessária e estimuladora da autonomia dos alunos. Ao relacionar esses conceitos base, pretende-se chegar a uma resposta plausível às perguntas de pesquisa.

Percurso Metodológico

Inicialmente, a proposta deste trabalho tinha como base averiguar se os alunos de determinado curso de idiomas faziam uso de estratégias de aprendizagem e, caso as utilizassem, verificar quais estratégias eram ativadas por eles. Para tanto, a metodologia

consistiria no uso de questionário para coletar informações sobre as atividades realizadas pelos alunos na sala de aula e fora dela, nos estudos de língua estrangeira, bem como as diferentes estratégias escolhidas mediante situações de leitura, conversação e busca por novos vocabulários. Considerava-se que a partir da análise do questionário, algumas inferências poderiam ser feitas em relação à hipótese de que muitos estudantes desconhecem as diferentes estratégias de aprendizagem, de forma a esclarecer se elas são relevantes ou não para o aprendizado de línguas estrangeiras.

No entanto, com o progresso nas leituras que envolveram a pesquisa, surgiram outros questionamentos relacionados aos conceitos fundamentadores deste estudo, quais sejam: as estratégias de aprendizagem e as competências do aprendiz. Levando em consideração a incipiência dos estudos relacionados a este segundo conceito, se viu necessária a revisão dos trabalhos já realizados sobre as competências de aprendizes de línguas antes de se propor uma prospecção da aplicação desses princípios, de forma a contribuir para os estudos da área e alicerçar pesquisas futuras que possam empregar uma abordagem de cunho empírico.

Sob influência de leituras e reflexões sobre esses temas, escolhemos investigar o tipo de relação existente entre competências do aprendiz e estratégias de aprendizagem, já que a definição das competências e a finalidade das estratégias demonstraram ter semelhanças no que diz respeito à constituição de um aprendiz independente e responsável por seu aprendizado. Tendo como motivação as mencionadas demandas e indagações, percebeu-se, portanto, que nesse momento seria mais adequado desenvolver um trabalho bibliográfico inicial, pois essa modalidade possibilitaria o aprofundamento das questões teóricas concernentes ao tema, além de incorporar a fundamentação teórica para trabalhos posteriores.

Pesquisa Bibliográfica

Como já mencionado, este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. Esse tipo de investigação é definido por Macedo (1994, p.13) como:

“a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).” (MACEDO, 1994, p.13 apud PAIVA, 2019, p. 60)

O objetivo principal dessa modalidade é *contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado* (PAIVA, 2019, p. 59), porém sua finalidade não pode ser limitada a uma mera seleção de informações, característica própria da *revisão bibliográfica*, a qual se constitui como procedimento relativo à busca e seleção de textos e autores relacionados a determinado assunto. A revisão é pré-requisito para realização de qualquer pesquisa, evitando que o pesquisador “reinvente a roda”, ou seja, duplique um conceito já antes desenvolvido (MACEDO, 1994).

Diferentemente da revisão bibliográfica, a *pesquisa bibliográfica* refere-se a uma análise seletiva, crítica e relacional de textos específicos relacionados ao objeto de pesquisa, seguindo um conjunto ordenado de procedimentos, os quais constituem um estudo minucioso sobre determinado tema. Nesse processo, o pesquisador deve buscar informações, avaliá-las e associá-las de maneira coesa e crítica, adicionando explicações sempre que necessário (PAIVA, 2019, p. 60). Embora não haja uma maneira considerada correta para a divisão desses procedimentos, Pizzani *et al* (2012) sugere as seguintes etapas para organização de uma pesquisa bibliográfica: *delimitação do problema, levantamento e fichamento das citações relevantes, aprofundamento da busca, relação das fontes a serem obtidas, localização das fontes, leitura e sumarização, redação do trabalho* (apud PAIVA, 2019, p. 61). No entanto, Paiva (2018, p. 24), ao explicitar os passos para realização de sua pesquisa, se apoia em Lima e Miotto (2007, p. 42) para elencar uma possibilidade de ordenação dos procedimentos, apresentando etapas com enfoque analítico e reflexivo para além da seleção e sumarização de fontes e citações relevantes:

- a) *Elaboração do projeto de pesquisa*: Delimitação do assunto, do problema de pesquisa, dos objetivos e elaboração de um plano que visa buscar respostas para as questões de pesquisa;
- b) *Investigação das soluções*: Coleta da documentação e das informações que poderão compor o material bibliográfico;
- c) *Análise explicativa das soluções*: Análise dos dados e informações contidas no material coletado, conforme a capacidade crítica e argumentativa do pesquisador;

d) *Síntese Integradora*: Fase final do processo de investigação, que envolve atividades de reflexão aprofundada sobre o problema em busca de soluções.

É de responsabilidade do pesquisador, portanto, examinar as diferentes informações abordadas pelos estudiosos de determinado assunto, a fim de encontrar lacunas, pontos fracos ou fortes, que deem ensejo para uma reflexão ainda não explorada e que ao mesmo tempo permitam demonstrar seu ponto de vista através da análise. A posição do pesquisador se constrói por meio da argumentação sobre questões relevantes para a pesquisa, podendo arguir sobre temas aos quais é a favor ou contra, e também se expressar através da organização dos dados. Paiva (2019) recomenda que os resultados sejam encadeados seguindo uma ordem lógica, *com a mediação da voz do pesquisador, comparando autores, mostrando convergências ou divergências e tomando posição* (PAIVA, 2019, p. 63), sem que haja uma mera listagem das citações dos autores pesquisados.

O comprometimento com essa modalidade de investigação, demanda certa destreza reflexiva por parte do pesquisador, uma vez que os dados provêm do diálogo entre teorizações e não de situações observáveis, como é o caso da pesquisa etnográfica, ou de intervenções diretas, como na pesquisa-ação, por exemplo. É um exercício de intelectualidade que, apesar de se dar no âmbito teórico, não perde o poder de influenciar o contexto social e a realidade cotidiana, visando elucidar e ampliar conceitos que podem nortear estudos posteriores, como pontua Paiva (2018):

“A pesquisa bibliográfica, embora não implique intervenção direta na realidade, possibilita maior compreensão de determinado conceito ou ideia, e também abre caminhos para futuras intervenções. Nesse sentido, é possível estabelecermos relações entre os estudos dessa natureza e os acontecimentos do mundo, visto que tais estudos podem problematizar, esclarecer ou analisar com profundidade assuntos que afetam direta ou indiretamente o cotidiano.” (PAIVA, 2018, p. 25)

Dessa forma, este trabalho tem como ponto-chave a importância da teoria para a formação do aluno e também busca contribuir para a área de ensino e aprendizagem de línguas, a partir de reflexões que auxiliem pesquisadores na compreensão de como o processo de aprendizagem pode ser consolidado segundo a perspectiva dos estudos de competências do aprendiz e de estratégias de aprendizagem.

Organização do trabalho

Na introdução deste estudo, foram apresentados o contexto motivador desta pesquisa, as inferências geradas a partir dele e os conceitos que servem de base teórica para reflexões e direcionamentos da investigação. Foi também descrita a natureza do estudo, contemplando o percurso metodológico e a caracterização da pesquisa bibliográfica, perspectiva adotada no desenvolvimento do trabalho.

No primeiro capítulo, introduziremos as perspectivas teóricas centrais deste estudo, buscando discorrer sobre a proposta de cada uma das competências de aprendizes de línguas e apresentar as definições gerais dos estudos sobre estratégias de aprendizagem, de forma a expor o que já foi teorizado sobre cada conceito.

No segundo capítulo, com base em reflexões sobre os conceitos abordados, buscamos estabelecer possíveis associações entre as perspectivas teóricas de cada uma das competências do aprendiz em relação às estratégias de aprendizagem, de forma a identificar convergências ou divergências que auxiliem na compreensão do questionamento central motivador desta pesquisa.

Por fim, nas considerações finais deste estudo, refletimos sobre as questões de pesquisa com base na contribuição da relação entre os subsídios teóricos abordados, apresentando, à luz desses conceitos, interpretações das inferências provocadas e possíveis direcionamentos para o questionamento da aluna.

CAPÍTULO 1 – CONCEITOS BASE

Nesta seção, busca-se contextualizar a origem do conceito de competências de professores e aprendizes de língua e descrever, mais especificamente, as competências do aprendiz categorizadas por Almeida Filho em parceria com outros pesquisadores, definindo a proposta de cada competência de acordo com os estudos realizados sobre o assunto. Em seguida, abordamos brevemente os estudos sobre estratégias de aprendizagem, fornecendo um panorama geral das definições dadas por diferentes estudiosos da área.

1.1 Competências de Professores de Línguas

Para explicitar o conceito de competências de professores, nos baseamos nas concepções de dois autores reconhecidos nessa área de estudo: Perrenoud (1999; 2000) e Almeida Filho (1993).

O primeiro autor define competência como *a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar tipos de situações* (PERRENOUD, 2000, p. 15 apud NEGRI, 2018, p. 50), se referindo à mobilização de conhecimentos, saberes e informações sobre como ensinar. Tal movimento possibilita a realização de ações específicas por parte do professor em relação às demandas emergentes no contexto escolar. Perrenoud (op. cit.) caracteriza a formação das competências como um processo contínuo de (re)construção das capacidades do professor conforme as necessidades do contexto atual, sendo descrito, portanto, como um processo dinâmico e transformacional (apud NEGRI, 2018).

Para Almeida Filho (1993), a prática de ensinar possui quatro dimensões, a saber: (i) planejamento; (ii) produção de material didático; (iii) aplicação do método e (iv) avaliação. Tais fatores interagem entre si e são orientados por uma abordagem, a qual consiste em *um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo* (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 17). Nessa perspectiva, a abordagem de ensinar e seus elementos constituintes seriam os fatores que contribuiriam para o desenvolvimento das competências do professor, pois serviriam de matéria-prima para a construção das capacidades de ensino.

O referido autor descreve o conceito de competência como *um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula* (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11 apud MARQUES, 2007, p. 24) e, com base nessa concepção, categorizou cinco referentes ao professor de língua estrangeira, sendo elas: implícita, linguístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional. Como o cerne deste estudo são as competências de aprendizes de línguas, não descreveremos a fundo cada uma das categorias referidas, mas ressaltamos que há traços paralelos entre as de ensinar e as de aprender, uma vez que estas integram processos interdependentes.

Os estudos realizados por Almeida Filho propiciaram o desenvolvimento de outras investigações sobre as competências de ensinar línguas, abrigadas pelo Projeto Competências do Professor de Línguas, coordenado pelo referido autor e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP, em Campinas (SP). Os trabalhos realizados no âmbito desse projeto, somados aos que foram desenvolvidos posteriormente pelo Grupo de Estudos em Linguística Aplicada (GELA)⁷, formado em 2003, buscavam analisar de forma empírica a atuação de professores de língua estrangeira à luz das teorizações descritas pelo modelo almeidiano⁸ sobre os processos de ensinar e aprender línguas e representaram um grande avanço no desenvolvimento de estudos a partir dessa concepção.

1.2 Competências de Aprendizes de Línguas

Ao mesmo tempo em que, por meio desses estudos, se compreendia cada vez mais a importância de desenvolver as competências de professores, percebia-se que esse desenvolvimento não seria suficiente sem que os alunos também se conscientizassem de seu papel e aprimorassem suas competências, da mesma forma. O desenvolvimento parcial das competências de professores e aprendizes pode provocar um choque de abordagens de ensinar e de aprender, quando o que se almeja é a colaboração entre esses agentes para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem ordenado e eficaz. A partir dessa compreensão, em 2006 foi criado o Projeto Pró-Formação, na Universidade de Brasília, coordenado pelo professor Almeida Filho, com intuito de promover a *delimitação do conjunto de conceitos e relações entre as competências de ensinar e aprender língua(s)* (NASCIMENTO, 2009), o

⁷ Alvarenga, 1999a, 1999b; Teixeira da Silva, 2000; Basso, 2001; Bandeira, 2003; Costa, 2005; Kondo Klaus, 2005; Moura, 2005; Sant'Ana, 2005; Saraiva dos Santos, 2005; Targino, 2007; Falcomer, 2009; Malta, 2009.

⁸ SANT'ANA, J. S. Introdução ao Modelo Almeidiano. **Revista Linguagem**, v. 33, n. 1, p. 64-80, 2020.

qual gerou trabalhos com enfoque especialmente nas Competências de Aprendizizes de Língua (CUNHA, 2008; PAULA, 2008; NASCIMENTO, 2009; RIBEIRO, 2009). Como as competências de aprender foram originadas posteriormente com base nas competências de ensinar, muitos de seus aspectos se correlacionam e, portanto, possuem similaridades. As singularidades entre as duas perspectivas, por sua vez, se definem a partir da consideração de diferenças relacionadas ao contexto e à composição do papel do professor e dos alunos.

No livro “Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas” (2014), Almeida Filho e outros pesquisadores comparam as capacidades de ensino desenvolvidas pelos professores, com as de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos. Grande parte desse estudo é resultado de reflexões, análises e pesquisas desenvolvidas por acadêmicos da Universidade de Brasília sob a orientação de Almeida Filho (op. cit.) que buscaram analisar como essas competências são utilizadas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Como ambiente experimental para a referida análise, foi organizado um curso de formação de alunos de línguas, nomeado EUKURTO APRENDER, com alunos participantes de uma escola de ensino regular e de um curso de idiomas da rede privada de ensino. O propósito do curso foi de contribuir para a formação de alunos aprendizes de línguas, através do desenvolvimento das competências de aprender. Para atingir esse objetivo, as aulas foram baseadas na explicitação dinâmica e adaptada de teorias dos campos epistemológicos da autonomia da aprendizagem (LITTLEWOOD, 1996, LITTLE, 1999, PAIVA, 2005, NUNAN, 1996 entre outros), afetividade, motivação e das inteligências múltiplas de Gardner (1995), bem como de conceitos relacionados a estilos de aprendizagem e a estratégias de aprendizagem (RUBIN, 1975; OXFORD, 1990; O’MALLEY & CHAMOT 1990, entre outros).

Nessa publicação de 2014, Almeida Filho apresenta os diversos cursos formativos que professores podem realizar para aprimorar seu conhecimento profissional, citando cursos de licenciatura, especialização na área de formação e cursos de extensão disponíveis para docentes terem cada vez mais acesso à teoria formal, conhecimento este que pode incrementar sua prática de ensino. Entretanto, o principal questionamento feito pelo autor mediante essas informações é “os aprendizes de línguas devem saber teoria?” e “Se souberem, de que tipo de teoria precisam?”. Esta é uma pergunta bastante pertinente, considerando que enquanto professores têm a oportunidade de melhorar seu ensino, são munidos de conteúdo teórico formal e expostos a reflexões sobre a prática docente, os alunos *não contam com qualquer*

tipo de estrutura para se melhorarem como aprendentes e, por isso, dependem de si mesmos e, fortemente, dos professores ou de publicações específicas ainda inexistentes para se aperfeiçoarem (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 90).

Após expor essa demanda, na mesma obra, o autor apresenta a categorização referente às competências que podem integrar o perfil do profissional docente e o do aprendente de línguas. As pesquisas voltadas para análise das competências nessas duas perspectivas geralmente procuram relacioná-las, fazendo associações, comparações e diferenciando suas características de acordo com as capacidades concernentes ao processo de ensinar e de aprender. Neste estudo em específico, pretendemos dar enfoque a certas capacidades particulares do aprendiz e para isso nos apoiaremos nas cinco competências dos aprendentes de língua, segundo Almeida Filho (2014): linguístico-comunicativa, implícita ou espontânea, teórica ou informada, aplicada e acadêmica, a serem apresentadas a seguir.

1.2.1 Competência Linguístico-Comunicativa

A competência linguístico-comunicativa, ou competência comunicativa, é a mais antiga dentre as competências a serem tratadas neste trabalho, por ter sido concebida num movimento de afastamento das teorias estruturalistas na década de 70, cujas premissas influenciam estudos até os dias de hoje. Desde os aportes teóricos desenvolvidos por Hymes (1972) sobre competência comunicativa, esse conceito tem sido explorado e ampliado através de diferentes perspectivas, mas que convergem para o mesmo princípio de compreender a comunicação como um fenômeno que considera o contexto real de uso da língua e da linguagem na interação social. A concepção de Hymes sobre a competência comunicativa surge em contraposição à teoria de Chomsky (1965), que foca o estudo da língua em seu aspecto essencialmente linguístico e gramatical, ou seja, referente a fatores lexicais, sintáticos, morfológicos, semânticos, fonológicos, sem levar em conta o seu contexto de uso e a natureza social da língua.

Segundo Hymes (1972), *a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana* (BRITO, 2018, p. 58). A partir desse conceito, o autor introduz a noção de *competência sociolinguística* para além da *competência gramatical*, reconhecendo que o conhecimento isolado sobre o funcionamento de estruturas gramaticais não é suficiente

para que o aluno possa se comunicar efetivamente, mas que para tanto é preciso desenvolver um domínio sobre os mecanismos de uso da língua nos variados contextos de interação.

A compreensão da língua focalizada em regras gramaticais ainda está presente em muitos contextos de ensino e influencia tanto a forma de ensinar de professores, quanto a maneira de aprender de alunos, uma vez que muitos destes apenas têm contato com a perspectiva de estudo da língua que lhes é apresentada na escola. Por essa razão, é importante que os professores formados sob uma visão de língua como prática social mobilizem suas aulas de forma a expor os alunos a esses princípios e busquem promover oportunidades de prática da língua, considerando que o docente tem um papel essencial na relação entre os alunos e a base teórica.

A partir do entendimento sobre a necessidade de exposição dos alunos a essa teoria, Cunha (2008) propôs um estudo que consistiu no ensino de língua inglesa a partir da abordagem comunicativa no âmbito da rede pública com uma turma de quarenta alunos, procurando identificar traços da competência comunicativa no desempenho desses estudantes. A pesquisa foi desenvolvida como parte do Projeto PRÓ-FORMAÇÃO⁹ e demonstra que é possível desenvolver a competência linguístico-comunicativa nesse ambiente de ensino, uma vez que os alunos se mostraram receptivos à abordagem e à continuidade dessa proposta, além de apresentarem traços da competência comunicativa, o que desconstrói a crença comum de que não é possível promover aulas de língua estrangeira utilizando a língua-alvo no contexto mencionado.

Almeida Filho (1993), por sua vez, caracteriza a competência linguístico-comunicativa como a *capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação*, e ainda ressalta que, no caso dos professores, serve como *insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos* (apud NASCIMENTO, 2009, p. 23). Dessa forma, o autor aponta que as manifestações linguísticas do docente e seu conhecimento sobre o uso da língua podem fomentar a formação de competências por parte dos alunos. Isso demonstra tanto o aspecto estimulador do professor sobre o desenvolvimento da aprendizagem, como também a capacidade dos alunos de desenvolver competências, à medida que o docente oportuniza a prática da língua-alvo em

⁹ Projeto coordenado por Almeida Filho (Universidade de Brasília – UnB) cujo foco é delimitar os conceitos e relações entre competências de professores e competências de aprendizes de línguas. Essa iniciativa abriga o projeto EUKURTO APRENDER, o qual focaliza a formação de alunos de línguas através do desenvolvimento das competências de aprender.

sala de aula. Contudo, apesar da contribuição que o professor pode oferecer para o desenvolvimento dessa competência, o aluno não depende, necessariamente, do contexto de sala de aula para aprimorá-la, podendo ainda praticar o uso da língua com colegas e utilizar-se de recursos como a internet, redes sociais, jogos, músicas, entre outros artifícios que viabilizam interação na língua-alvo (RIBEIRO, 2009, p. 57).

Nessa seção, delineamos as características de uma competência de enfoque linguístico-comunicativo, ou seja, que está relacionada a aspectos de conhecimento e uso da língua. A seguir, trataremos das competências voltadas especificamente ao processo de aprender, a começar pela competência espontânea.

1.2.2 Competência Espontânea

A *competência espontânea*, ou *competência implícita*, é a mais básica das competências de aprendizes de línguas, por ser oriunda de um conhecimento natural e intrínseco sobre o processo de aprendizagem, construído a partir de intuições, crenças e experiências em relação à maneira como se adquire uma língua estrangeira. Por ser composta a partir das vivências do aprendiz, essa competência é inerentemente marcada por aspectos culturais, étnicos, bem como costumes e tradições provindos de sua região de origem, reforçados pela concepção de aprendizagem adotada em seu círculo social, incluindo familiares, amigos, colegas de escola, entre outros agentes influenciadores. Nesse sentido, Almeida Filho (2014) caracteriza essa competência como a *natural de aprender e de ensinar, de ver outras pessoas aprendendo, de ouvir os pais dizendo coisas, de observar e de adquirir os modos dos colegas também engajados no aprender* (p. 22-23).

De forma a ilustrar melhor o funcionamento dessa competência, podemos retratar um *aluno prototípico*, o qual possui um conhecimento natural sobre como aprender línguas, sem ter tido contato com uma base teórica estruturada sobre o assunto. Baseando-nos nessa descrição, podemos pressupor que esse estudante, se indagado sobre a forma como aprende idiomas, sobre os métodos e ferramentas que utiliza, tenderia a produzir discursos como: “Eu uso esse aplicativo porque todo mundo está usando”, “Meu irmão aprendeu inglês assim”, “Foi desse jeito que eu aprendi na escola”, “Foi esse método que meu pai me ensinou”, “Porque meus amigos fizeram esse curso”, entre outras textualizações que demonstram a forma como o aprendiz compõe sua abordagem de aprender, inspirado em estratégias

escolhidas por outros. O seu processo de aprendizagem é desenvolvido e moldado conforme as práticas do seu meio social e pelas observações realizadas sobre como as pessoas ao seu redor adquirem uma língua. Esse conhecimento é acumulado e assimilado de maneira natural e orgânica (FERRAÇO DE PAULA, 2014).

Apesar de se constituir espontaneamente, a competência implícita de aprendizes cumpre um papel fundamental na trajetória de aprendizado, pois se trata de *um componente forte da abordagem que nos orienta quando não há teoria relevante disponível* (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 23), ou seja, com a falta de conhecimento formal, é a competência espontânea que guia o aprendiz no processo de aprendizagem, proporcionando o emprego de estratégias de maneira consciente ou inconsciente. Para que o aluno suplante esse conhecimento intuitivo, é necessário que ele tenha acesso a um conhecimento externo, uma teoria compreensível que lhe permita refletir e adquirir consciência sobre seu processo de aprendizagem, podendo então escolher como agir para aprender da melhor forma (BRITO, 2018). Ferração de Paula (2014) menciona alguns dos fatores que podem auxiliar o aluno nessa tomada de consciência:

“[...] para que, desta forma, eles possam tomar consciência dos fatores subjetivos que os ajudem no processo de aprendizado de uma LE. Esses fatores podem ser de diversas sortes, como, preferência, personalidade, estilo de aprendizagem, motivação, atitudes perante o aprendizado da nova língua, dentre outros (FERRAÇO DE PAULA, 2014, p. 59 apud BRITO, 2018, p. 65)

Tais fatores são fundamentados em teorias consolidadas sobre a aprendizagem de línguas, as quais devem ser apresentadas aos alunos de forma acessível e compreensível. Ao adquirir um conhecimento teórico, o aprendiz desenvolve outra competência, chamada *competência informada*, a ser exposta a seguir.

1.2.3 Competência Informada

Ao contrário da competência implícita que é desenvolvida naturalmente, a *competência informada* provém de uma influência externa provocada por uma proposição que instiga o aluno a investigar melhor sobre como desenvolver seu aprendizado através do contato com livros, revistas científicas, pesquisas, eventos e cursos de formação de aprendizes de língua (ALMEIDA FILHO, 2014). Essa competência é correspondente à competência

teórica de professores, e consiste na capacidade de mobilizar conhecimentos formais adquiridos com o intuito de explicitar conhecimentos implícitos (RIBEIRO, 2009), ou seja, se trata da busca por uma base que explique por que realizar certas ações para aprender, dando início a um processo de reflexão sobre a aprendizagem e de compreensão dos mecanismos que envolvem a aquisição de uma língua. Almeida Filho (2014) justifica a qualidade “informada” atribuída a essa competência da seguinte forma:

“A competência correspondente à teórica de professores profissionais, como se vê, foi denominada aqui de “informada” numa alusão ao fato de que os aprendentes ganharam consciência dos mecanismos envolvidos no processo adquiridor e já podem explicar muitas de suas ações por conceitos e por argumentos relacionantes que já podem verbalizar. Informada quer dizer amparada por explicações emanadas de teoria aceita pela comunidade científica e numa linguagem apropriada, não técnica, que justificam modos de aprender e de ensinar empregados ou desejados.” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 25-26)

Assim, ao retratarmos novamente o aluno prototípico que dessa vez desenvolve a competência informada, pode-se considerar que o seu interesse em consolidar as crenças antes concebidas por meio da observação de ações tomadas por outros agentes para aprender línguas o leva a se aprofundar no assunto, através de pesquisas e da busca de uma literatura compreensível que apresente informações sobre diferentes formas de concretizar o aprendizado. O aprendiz, portanto, adquire subsídios os quais lhe permitem expressar e defender verbalmente o porquê de muitas de suas ações, com maior propriedade. Prototipicamente, baseando-nos nessa descrição, podemos conjecturar que ele tenderia a expressar textualizações como: “Uso esse aplicativo porque ele é em formato de jogo, e assim eu consigo aprender me divertindo”, “Li num artigo que anotar palavras novas ajuda a memorizar vocabulário” ou “Assisto séries legendadas para ouvir a língua e melhorar o meu *listening*”, por exemplo. A competência informada, portanto, dá início a um processo de apropriação do aprendizado, uma vez que o aluno pode justificar atitudes antes intuitivas, mediante o conhecimento adquirido por meio de investigações que partem de seu próprio interesse, ainda que se trate de um conhecimento embrionário.

Um aspecto fundamental para o desenvolvimento dessa competência é a forma como a teoria deve ser apresentada, uma vez que esta deve ser diferente da teoria de professores, apresentando uma linguagem simplificada, acessível e adaptada à condição dos alunos que partem de uma noção informal sobre a aprendizagem. A utilização de uma linguagem dinâmica e do dia-a-dia motiva o aluno e oferece maior garantia de que o conhecimento será adquirido por este (RIBEIRO, 2009). Nesse sentido, Almeida Filho (2014) afirma:

“Quando tratamos de base teórica para aprendentes estamos falando de teoria transformada, escolhida e em linguagem adequada para que possa ser discernida, comentada, discutida e aproveitada em iniciativas de formação para melhorar a qualidade de aprendizagem.” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 89)

O engendramento da competência informada é um dos pontos-chave da discussão promovida por Almeida Filho (2014), que aponta a necessidade de formação de aprendizes para o processo de aprendizagem através do acesso à teoria relevante, da mesma maneira como professores são formados continuamente para exercer sua função de ensinar. Com o amadurecimento da competência informada, o aluno pode demonstrar resultados observáveis da mobilização entre conhecimento informal e formal, uma característica própria de outra competência denominada *competência aplicada*.

1.2.4 Competência Aplicada

A competência espontânea, quando se encontra com a informada (teórica) através da leitura de literatura científica adaptada, é modificada dando forma a uma competência diferente, a competência aplicada, na qual as formas de aprender são transformadas através de contínuas reflexões sobre o conhecimento formal adquirido (ALMEIDA FILHO, 2014). Desse modo, com o conhecimento teórico mais bem desenvolvido e, conseqüentemente, com maior consciência sobre as melhores maneiras de efetivar seu aprendizado, o aluno pode tomar atitudes distintas das que adotava antes, quando agia intuitivamente, podendo, então, tornar-se capaz de escolher os procedimentos que lhe parecem mais apropriados para uma aprendizagem eficaz. Por meio dessa competência, portanto, *o aprendente ocupa um novo papel que o coloca como um sujeito capaz de gerir seu processo de aprendizagem* (BRITO, 2018, p. 67). Nascimento (2009), uma das pesquisadoras cujo estudo foi elaborado no âmbito do projeto EUKURTO APRENDER, teve como objeto de investigação a competência aplicada, buscando analisar o seu desenvolvimento em aprendizes de língua inglesa. A pesquisadora descreve essa competência como:

“a materialização intencionada das teorias informal e informada, entendendo-se que a porção de teoria formal significativa passa a ser corporificada, mais facilmente visualizada por meio de ações e, com isso, mais passível de ser esclarecida e explicada. A capacidade do aprendiz de articular teorias pessoais (informais) com teorias formais estudadas é a base fundamental dessa competência.” (NASCIMENTO, 2009, p. 26)

Uma característica singular da competência aplicada, é o fato de esta depender de outras competências para ser desenvolvida. Almeida Filho (1993) afirma que para que essa competência seja mobilizada, a competência teórica do aprendiz deve estar consolidada ou em vias de consolidação, e ainda a caracteriza como uma competência resultante, por depender do fortalecimento, não somente da teórica, mas também de outras competências para que possa ser atuante (RIBEIRO, 2009 apud SANT'ANA, 2005). Segundo Nascimento (2009), a concorrência de outras competências é o que permite a criação e a inovação nas formas de aprender do aluno.

Em relação ao aluno prototípico, Almeida Filho (2014) sintetiza as atitudes que demonstram de maneira observável o desenvolvimento da competência aplicada, ao afirmar que *vamos reconhecê-la nos alunos que são produtivos, que escolhem (porque comparam) maneiras melhores de aprender, que escolhem mais ou melhores estratégias, que cultivam atitudes produtivas* (p. 24). Dessa forma, o aluno não somente é capaz de justificar suas ações, mas também de eleger o método, a técnica ou o procedimento que lhe parece mais eficiente e colocá-lo em prática. O aprendiz que aprimora essa competência, não se limita a apenas uma forma de aprender, mas pode combinar estratégias distintas, como por exemplo: usar um aplicativo de idiomas para adquirir vocabulário sobre rotina e então assistir a um vídeo que utiliza esse mesmo vocabulário em contexto autêntico, podendo ainda usar da repetição para fixar a pronúncia, de forma a preparar-se para uma interação na língua-alvo na qual é preciso descrever as atividades que realiza no cotidiano.

Com a competência aplicada, portanto, o aprendiz passa a ter melhor consciência sobre como concretizar seu aprendizado. No entanto, para além disso, é necessário que o aluno tenha consciência de seu papel e de sua responsabilidade na gestão do processo de aprendizagem. Tais características constituem a definição da competência acadêmica do aprendiz.

1.2.5 Competência Acadêmica

A *competência acadêmica* é o nível de consciência que desejamos que todo aluno alcance, por ser caracterizada como a capacidade do aprendiz de reconhecer e assumir sua responsabilidade como aluno, bem como reger, monitorar e avaliar seu processo de aprendizagem, possibilitando o controle e a melhoria constante de seu aprendizado. Almeida

Filho (2014) a descreve como *uma competência de saber pensar no que se faz estrategicamente para aprender cada vez melhor novas línguas desejadas ou necessárias, uma capacidade de cuidar de si no processo adquiridor* (p. 24). Após a leitura dos estudos que se referem a essa competência, consideramos a possibilidade de desdobramento da mencionada *responsabilidade do aluno* em dois aspectos: pessoal e social.

O aspecto pessoal da responsabilidade do aluno está diretamente relacionado à formação de um *autoconhecimento acadêmico* (BRITO, 2018), a saber, a consciência de seu protagonismo no desenvolvimento da própria aprendizagem, tomando para si a incumbência de gerir seu aprendizado de forma crítica e reflexiva. Esse fator pessoal estaria relacionado ao aprimoramento da *inteligência intrapessoal* referida por Ribeiro (2009), concernente ao conhecimento do aluno sobre si mesmo, ou seja, sobre seus sentimentos, emoções, projetos, bem como suas capacidades e limites, elementos que compõem sua identidade como aluno (ABREU-E-LIMA, 2006 apud RIBEIRO, 2009) e que, quando assimilados, podem ser direcionados visando uma melhoria contínua da aprendizagem.

O aspecto social, por sua vez, consistiria na consciência do aluno sobre seu papel no contexto de ensino e aprendizagem, considerando a interação com os outros agentes envolvidos nesse ambiente. Nesse sentido, Almeida Filho (2014) dá a essa competência a característica de *competência humanizadora, da pessoa tomar conta do seu próprio processo de aprender e ainda cuidar dos colegas de turma facilitando-lhes algumas fases do processo* (p. 25). Esse papel também se refletiria na relação aluno-professor, uma vez que o aluno poderia reconhecer sua postura ativa nesse processo e passar a estabelecer uma parceria com o docente, tornando-se *um colaborador dinâmico e conscientizado em sala de aula* (RIBEIRO, 2009, p. 59). Nesse contexto, a inteligência utilizada seria a *interpessoal*, através da qual o aluno é capaz de se relacionar bem, trabalhar de maneira cooperativa e negociar significados em meio à interação com outros. A soma desses aspectos pode resultar num aprendente que possui conhecimento sobre as responsabilidades sociais que a condição de aluno lhe outorga.

“Para que o aprendiz desenvolva o seu papel no processo contemporâneo de aprendizagem e parafrazeando Almeida Filho (1993) sobre competência profissional, o aluno precisa desenvolver uma competência acadêmica capaz de fazê-lo conhecer seus deveres e direitos, atitudes como aluno, seu potencial e importância social nesse processo de aprendizagem de línguas” (RIBEIRO, 2009, p. 21-22).

A competência acadêmica ainda desempenha uma função essencial na relação com as outras competências, sendo compreendida como uma *força gestora* que regula o desenvolvimento das outras competências conforme o engajamento do aluno (RIBEIRO, 2009, p. 22). Por meio da autoavaliação proporcionada por essa competência, o aprendiz pode identificar suas necessidades em relação às outras e orientar seu aprendizado para o aperfeiçoamento daquelas que precisam ser calibradas. Por essa razão, Almeida Filho (2014) a descreve como uma *competência macro-organizadora e avaliadora das outras para ações específicas no aprendizado* (p. 26). Ribeiro (2009, p. 22) exemplifica essa relação, ao mesmo tempo em que descreve o uso da competência acadêmica por um aprendente prototípico:

“se um aprendente tem sua competência acadêmica bem desenvolvida, sabe a importância de sua responsabilidade na aprendizagem, logo ele se interessará por procurar mais e melhores caminhos para chegar ao uso da língua-alvo em contextos reais (desenvolvendo a competência aplicada) para fortalecer as quatro habilidades nessa língua (desenvolvendo a competência linguístico comunicacional), assim como procurará novas formas de aprender (desenvolvendo a competência teórica)” (RIBEIRO, 2009, p. 22)

Reforçamos, portanto, a importância de se estimular o desenvolvimento da competência acadêmica dos alunos, de modo que eles possam tanto saber escolher quais atitudes e estratégias seguir, quanto explicar por que aprendem da maneira como aprendem. Acreditamos que assim os aprendentes conseguirão controlar e melhorar seu próprio processo de aprendizagem, bem como refletir sobre ele e analisá-lo criticamente, características essas que condizem com a competência acadêmica descrita por Almeida Filho (2014). Essa tomada de consciência do aluno pode prepará-lo para um aprendizado individual, mas também para atividades em sala de aula, colaborando para o trabalho do professor e para o aprendizado dos colegas.

Tendo em vista as considerações feitas anteriormente sobre as competências de aprendizes, introduzimos a seguir os estudos sobre estratégias de aprendizagem, buscando apresentar as definições de diferentes pesquisadores da área, de forma a complementar os subsídios teóricos para a análise das possíveis relações entre as perspectivas mencionadas.

1.3 Estratégias de Aprendizagem (EA)

“a estratégia de aprendizagem é como jogadores de futebol que usam táticas para ganhar um jogo, quando eles estão em um estádio. Os aprendizes usam as estratégias de aprendizagem para aprender algo com mais êxito¹⁰” (LEE, 2010, p.135)¹¹

O uso de estratégias de aprendizagem representa uma tendência relevante nos dias atuais, com estudiosos avaliando as melhores maneiras de pôr em prática o aprendizado de línguas, principalmente a partir da acessibilidade aos meios digitais que disponibilizam diversos recursos para aprender idiomas. Entretanto, esse assunto já vem sendo tratado desde a década de 70. Segundo Thompson (1987) a primeira publicação de um estudo sobre EA foi feita por Aaron Caron, intitulado *The Method of Inference in Foreign Language Study* (O Método de Inferência no Estudo de Língua Estrangeira), em que o autor propõe o ensino de “técnicas de inferência” para que alunos deem continuidade ao seu aprendizado fora da sala de aula. Em 1975, Joan Rubin publica o artigo *What the “Good Language Learner” can Teach us* (O que o “Bom Aprendiz de Línguas” pode nos Ensinar) – aspas da autora, centralizando o aluno e as estratégias empreendidas por aprendizes de língua bem sucedidos. Essas obras oportunizaram o estudo do tema a ponto de serem geradas diferentes descrições sobre as estratégias e sua utilização.

Para Rubin (1975, p. 43), EA são definidas como *técnicas ou dispositivos que o aprendiz pode usar para adquirir conhecimento* (1975, apud ARAÚJO-SILVA, 2006). Oxford (1990, p.8) as interpreta a partir dos seus benefícios, ou seja, 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* (1990, apud COTTERALL e REINDERS, 2005).

Cohen (1998, p. 4) afirma 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* (apud NOGARI, 2013, p. 17). Ao se referir a uma seleção consciente, o autor sugere uma definição que não se limita a ações isoladas do aprendiz, mas condiciona a escolha das estratégias a uma atividade reflexiva crítica. Nesse mesmo sentido, Wenden

¹⁰ No original “[...] learning strategy is like footballers who use tactics in order to win a game, when they are in the stadium. Learners use learning strategies in order to learn something more successfully” (LEE, 2010, p.135).

¹¹ LEE, 2010, p. 135 apud CAMPOS, CAMPOS, B. S. **Estratégias de aprendizagem e teledandem**: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2018.

(1987) compreende que, além do comportamento que os alunos adquirem para ter melhor controle da língua-alvo, as estratégias são definidas a partir do conhecimento que eles têm sobre elas, isto é, o que sabem sobre as estratégias que utilizam e sobre a própria prática de aprender línguas.

Essas definições revelam que as estratégias de aprendizagem estão relacionadas tanto à análise metodológica realizada pelos alunos ao escolherem as técnicas mais adequadas para o estudo de línguas e sua atitude perante as situações de uso linguístico, quanto à atividade cognitiva que subjaz esses métodos e lhes permite ter um pensamento crítico sobre o conhecimento adquirido e o próprio aprendizado.

Nesse aspecto, Oxford (1990) categorizou as estratégias de aprendizagem em dois grupos: as EA **diretas**, que estão diretamente ligadas ao uso da língua e são compostas pelas estratégias cognitivas, de memória e de compensação; e as **indiretas**, que dão suporte ao aprendiz para administrar sua aprendizagem, mas não se relacionam diretamente com a língua-alvo. Nessa categoria, estão as estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

Para este estudo, nos ateremos somente ao sentido amplo de estratégias de aprendizagem recém apresentado, sem nos aprofundarmos na explanação de cada uma das estratégias descritas por Oxford (1990). Compreendemos que os conceitos gerais sobre estratégias de aprendizagem são capazes de suprir a demanda das análises posteriores, nas quais propomos a relação entre estratégias e as competências do aprendiz.

Dessa forma, após expor os conceitos centrais focalizados nesta pesquisa, na seção subsequente buscamos analisar as possibilidades de associação entre as perspectivas mencionadas. Essa discussão é decorrente de leituras e reflexões, as quais instigaram este pesquisador na busca pela verificação desses possíveis *entrelaçamentos* e, portanto, as análises constituem a principal contribuição deste trabalho, seguindo os princípios metodológicos da pesquisa bibliográfica, a qual se caracteriza pelo estudo das teorias relacionadas ao objeto de pesquisa, seguido pela demonstração do ponto de vista do pesquisador através de uma análise crítica e relacional dessas teorizações.

CAPÍTULO 2 - COMPETÊNCIAS DO APRENDIZ E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ENTRELAÇAMENTOS

2.1 Abordagem, Competências e a natureza empírica das Estratégias de Aprendizagem

Nesta seção, buscamos apresentar reflexões sobre a relação entre competências e estratégias em seu sentido mais amplo, utilizando os princípios descritos por Almeida Filho (2014) e Perrenoud (1999) em relação às competências, a fim de argumentar sobre o pressuposto de que as estratégias de aprendizagem podem se constituir como a materialização da filosofia de aprender do aluno.

Almeida Filho (2014) advoga que a maneira de ensinar, no caso dos professores, e de aprender, para alunos, é composta por dois elementos: *abordagem* e *competência*. Segundo o autor, a abordagem é movimentada no plano das ideias, sendo caracterizada como uma filosofia de aprender, constituída de conhecimentos relevantes que dão origem a uma configuração de competências, ou seja, *capacidades potenciais de ação, de decisão de agir de certo modo* (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 14).

A abordagem, portanto, não possui caráter prático, já que é abstrata e se constitui de conhecimentos implícitos e espontâneos, e de conhecimentos formais ou teóricos. De acordo com Almeida Filho (2014) a composição da filosofia de aprender se origina de ideias que passam por um processo de amadurecimento conforme o aprendiz desenvolve reflexões e estudos. Num primeiro estágio, a ideia é matéria cognitiva, podendo ser uma mera intuição ou impressão originada de maneira espontânea, a qual pode tornar-se uma crença que ao se fortalecer e se estabilizar é denominada convicção. Estas convicções passam por processos informais de investigação e observação até chegarem a ser classificadas como pressupostos, os quais eventualmente podem constituir-se como princípios, à medida que se firmam no meio científico e são tidos como conceitos amplamente admitidos como verídicos por estudiosos da comunidade científica, ganhando assim o status de teoria estável, com o potencial de adquirir credibilidade e se tornar um princípio de alta confiabilidade (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 13,14).

Independentemente do estágio de desenvolvimento em que estão os conceitos formadores da filosofia de aprender do aluno, esse conhecimento, por consequência, favorece

a potencialidade de ações voltadas ao processo de aprendizagem. As competências, portanto, são estas *capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação aos objetos “ensino” e “aprendizagem”* (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 14). É importante destacar que, assim como a abordagem, as competências também atuam num plano abstrato. Para Perrenoud (1999), as competências constituem a capacidade de mobilizar recursos cognitivos, conduzindo à busca de estratégias de ação:

“[...] em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problema, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e elaboração de estratégias de ação apropriadas.” (PERRENOUD, 1999, p. 9 apud PAULA, 2008, p.60)

Uma competência bem desenvolvida através da ampliação do conhecimento sobre determinado assunto é o que propicia a mobilização de recursos cognitivos para a resolução de situações complexas (PERRENOUD, 2001). Ao transpormos essa ideia para o contexto da aprendizagem de línguas, é possível inferir que o amadurecimento dos conhecimentos do aluno através do contato com a teoria, pode produzir competências que o auxiliarão nas diversas questões ligadas ao processo de aprendizagem.

As competências, portanto, proporcionam a possibilidade de ação mediante uma filosofia de aprender fundamentada em conhecimentos teóricos. A mobilização desses conceitos favorece a busca de meios pelos quais se constrói a aprendizagem e as estratégias de ação são a forma pela qual esse processo se concretiza de maneira empírica (PERRENOUD, 1999, p. 9). Nesta mesma perspectiva, Almeida Filho (2014), ao se referir às competências de professores, pontua que após a consolidação das concepções de ensinar e aprender línguas ocasionada pelas competências, a próxima iniciativa seria o estudo das ações a serem tomadas em direção ao ensino e ao aprendizado:

“Quando o professor já sabe como se constitui sua abordagem, quais são os seus conceitos compostos de língua, de aprender, de ensinar uma LE/L2/L1, a meta passa, então, a ser o exame e a interpretação da ação (de ensinar e aprender) facultada pelas competências.” (ALMEIDA FILHO, 2014, p.19)

A partir das proposições de Perrenoud e Almeida Filho sobre o resultado prático do desenvolvimento da abordagem e das competências, e ao cotejar estes conceitos com a teoria das estratégias de aprendizagem, é possível inferir que a associação destas teorias pode ser

benéfica para o aluno em seu processo de aprender, visto que as estratégias possibilitam a materialização dos conceitos assimilados e fortalecem a progressão das competências.

No Quadro a seguir, são apresentadas definições de estratégias de aprendizagem dadas por diferentes autores da área de ensino e aprendizagem de línguas, alguns deles citados no início da seção *Estratégias de Aprendizagem (EA)* deste estudo, acompanhados de suas respectivas definições. *Ações, técnicas, operações, ferramentas, métodos e comportamentos* foram os termos escolhidos pelos teóricos, os quais remetem a aspectos práticos e subjazem o caráter empírico das estratégias, o que se articula diretamente com a demanda de atividade das competências.



Figura 1: Definições de Estratégias de Aprendizagem (Autoria própria)

Definimos esses termos como “práticos” por se referirem a formas de agir, de realizar determinado processo, como é o caso das definições *comportamentos, métodos, técnicas e operações*; sendo também interpretadas como um instrumento para realização de um ofício através do termo *ferramentas* e a própria designação de uma *ação*.

Em face dessas diferentes denominações atribuídas às estratégias de aprendizagem ao longo de 30 anos de estudos da área, Griffiths (2012, p. 85-87) propôs uma definição procurando contemplar pontos de consenso entre as investigações realizadas até então. A autora sintetizou sua leitura sobre as estratégias na seguinte frase: *Atividades conscientemente escolhidas por aprendizes com o propósito de regular seu próprio aprendizado*¹² (GRIFFITHS, 2012, p. 87).

A justificativa para a escolha da palavra *atividade* se dá pela compreensão de que o termo *ação* não abarca completamente a definição de estratégias, pois estas também incluem processos mentais. Sendo assim, estratégias de aprendizagem podem ser definidas como *aquilo que os aprendizes fazem* tanto fisicamente (ler, escrever ou falar), quanto mentalmente (refletir, pensar, notar ou planejar) para monitorar seu aprendizado (GRIFFITHS, 2012).

Esses apontamentos sobre as características dadas às estratégias de aprendizagem servem como base para inferirmos sobre sua natureza empírica, a qual pode ser associada às competências como uma forma de materialização dos conhecimentos mobilizados no processo de aprendizagem. Professores e alunos, ao se conscientizarem dessa relação, poderão considerar o conhecimento das estratégias como um meio de facilitar a prática efetiva do potencial de atuação desenvolvido pelas competências. Principalmente nos primeiros estágios de amadurecimento da competência espontânea, as estratégias de aprendizagem podem servir como teoria relevante para que o aluno desenvolva sua *práxis*, proporcionando recursos para que este reflita, investigue e escolha a melhor forma de aprender, partindo de artifícios próprios (BRITO, 2018). Trataremos a seguir da possível relação entre as estratégias de aprendizagem e algumas competências específicas do aprendiz.

2.2 Competência Espontânea e Estratégias de Aprendizagem

De acordo com a revisão das competências do aprendiz realizada neste estudo, a competência espontânea é a que mais demanda o concurso de práticas relacionadas às estratégias de aprendizagem e o papel do professor se mostra fundamental nesse processo. A seguir buscamos explicitar como essa relação ocorreria.

¹² No original: “Activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning.” (GRIFFITHS, 2012, p. 87)

Embora as estratégias de aprendizagem sejam um campo estudado por distintos autores e, logo, consolidadas teoricamente, muitos aprendizes, mesmo sem ter acesso à teoria, utilizam estratégias para aprender línguas com ou sem consciência delas (SANTOS, 2018). Isso ocorre justamente devido à competência espontânea, que provém de uma filosofia de aprender pautada em intuições, crenças e experiências sobre aquisição de línguas. Entretanto, o objetivo de promover o acesso à teoria é que o aprendente utilize essas estratégias conscientemente, de maneira crítica, sabendo escolher aquelas que se adequam melhor a sua situação de aprendizagem.

Apesar de existir a possibilidade de o aluno buscar saber mais sobre o processo de aprender através de uma motivação intrínseca e natural, este precisa do apoio do professor para auxiliá-lo, especialmente nessa trajetória inicial, tão informal e intuitiva. O professor tem papel fundamental na influência do processo de aprender dos alunos, principalmente na fase da competência espontânea, pois é ele quem lhes apresenta as estratégias possíveis de serem utilizadas e, dessa forma, busca criar consciência sobre o processo de aprendizagem. O professor também pode influenciar os alunos através de sua própria competência propiciando a prática da língua e dando a oportunidade de os alunos formarem suas competências.

“Assim, ter consciência de tais conhecimentos em seu processo de aprendizagem pode contribuir para potencializar a ação do aprender, o que implica tanto a ação do professor quanto a do aprendente. A partir daí, cada aprendente poderá adotar a melhor estratégia para sua realidade e necessidade.” (BRITO, 2018, p. 66)

Até então, temos argumentado sobre a relevância de formar alunos autônomos, que saibam orientar seu aprendizado sem depender de outros agentes. Isso, no entanto, não exclui a possibilidade de que alguém lhes apresente conhecimentos, ações e atitudes que os levem aonde almejam chegar (ALMEIDA FILHO, 2014). Como afirmamos na introdução deste estudo, a perspectiva da aprendizagem comunicativa estabelece o professor como facilitador e colaborador para desenvolvimento da aquisição da língua pelo aluno. O docente realiza essa função ao incentivar os alunos a refletir sobre as teorias apresentadas, para que aos poucos criem percepções próprias sobre esses conhecimentos formais e sua própria abordagem implícita.

As estratégias de aprendizagem podem servir como teoria relevante a ser ministrada pelo professor aos alunos que ainda possuem somente uma competência espontânea, já que são objetivas e permitem que os alunos escolham as ações que querem realizar de acordo com

suas preferências de prática. Como aponta Brito (2018), pautando-se na perspectiva de Almeida Filho (2014):

“É possível orientar os aprendizes agentes a aprender a aprender, principalmente se tiverem uma pessoa que os ajudem a encontrar a melhor estratégia de aprendizagem que esteja adequada para cada um em particular, que os oriente na percepção de suas crenças e como assumir um posicionamento ativo diante de cada uma delas.” (ALMEIDA FILHO, 2014 apud BRITO, 2018, p. 64-65)

Nesse sentido, no contexto da situação apresentada como motivadora deste trabalho, em que a aluna faz um questionamento sobre o desenvolvimento de seu aprendizado, pode ser necessário um suporte inicial do professor, principalmente por ela estar no nível básico, o que pode indicar um conhecimento incipiente sobre aprendizagem de língua. No entanto, a ação docente não será apenas baseada no ensino da língua, mas na busca por motivá-la a conhecer e lançar mão de estratégias que proporcionem a tomada de uma postura ativa em relação ao aprendizado. Ainda que haja auxílio do professor, essa abordagem não permite que a relação do aluno com o docente seja de dependência, pois o ensino de estratégias de aprendizagem *possibilita ao aluno uma maior consciência de si como aprendiz, bem como uma gradativa caminhada rumo à independência, a responsabilidade pelo próprio aprendizado e, conseqüentemente, à autonomia* (FERRAÇO DE PAULA, 2014, p. 66).

2.3 Competência Aplicada e as Estratégias de Aprendizagem

Como explicitado anteriormente, os alunos, em geral, dispõem de uma abordagem implícita que permite a utilização de estratégias, ainda que de forma inconsciente, e é através do contato com conhecimentos formais que é desenvolvida sua competência teórica (informada). Considerando que as estratégias de aprendizagem servem como teoria relevante para a formação desses alunos, a familiarização com essa teoria permite a possibilidade de escolha das estratégias que se adequam melhor às suas necessidades. A partir desse desenvolvimento, o aprendente pode passar a empregar estratégias de maneira mais consciente, dando lugar à competência aplicada.

Se consideramos que a competência aplicada se define como a integração entre conhecimentos informais e formais demonstrada através de ações observáveis no aprendizado de línguas, e que as estratégias de aprendizagem se constituem como uma forma de

materializar esses conhecimentos adquiridos, pode-se inferir que a relação entre essa competência e as estratégias possui um caráter prático.

Com a competência informada já calibrada, o aprendente é capaz de escolher quais estratégias são mais úteis e quais podem ser combinadas para uma melhor experiência de aprendizagem. Como afirma Almeida Filho (2014), essa competência pode ser reconhecida, por exemplo, *nos alunos que são produtivos, que escolhem (porque comparam) maneiras melhores de aprender, que escolhem mais e melhores estratégias, que cultivam atitudes produtivas* (p. 24, grifo nosso). As estratégias de aprendizagem, portanto, podem servir como ferramenta para o emprego dos conhecimentos implícitos e teóricos mobilizados pela competência aplicada.

2.4 Competência Acadêmica e as Estratégias de Aprendizagem

No livro “Estratégias de Estudo: Guia para Professores”, os autores Sara Cotterall e Hayo Reinders (2005) apresentam o seguinte relato de um aluno sobre suas impressões após realizar um curso voltado para o ensino de estratégias de estudo:

“Analisando o passado e como eu aprendia quando era mais jovem, parece que outras pessoas sempre tomavam as decisões por mim. O que eu estudava e como estudava, e mesmo quando e quanto estudava, era sempre uma decisão tomada em meu nome por uma outra pessoa. Agora, normalmente, vou para os cursos e para as aulas muito mais bem preparado, sabendo o que quero. Eu aprendo mais dessa forma e aprendo aquilo que considero importante.” (COTTERALL e REINDERS, 2005, p. 40)

O conteúdo desse trecho demonstra uma mudança de perspectiva do aluno sobre o aprendizado após passar por um curso voltado para o ensino de estratégias de aprendizagem. O aprendiz passa de uma postura passiva, para a posição ativa de um aluno que possui o controle de sua forma de aprender, que conhece suas necessidades, seus interesses, e os aspectos mais relevantes para desenvolver o processo de aquisição de uma língua.

Por meio desse relato, é possível notar semelhanças em relação à proposta da competência acadêmica, mais especificamente no que se refere ao *autoconhecimento acadêmico* (BRITO, 2018) ligado à consciência do aprendiz sobre seu protagonismo no processo de aprendizagem, bem como sua capacidade de *identificar tanto suas deficiências*

quanto suas potencialidades como aprendente de língua, assumindo de maneira responsável a direção de sua vida acadêmica, tomando para si a responsabilidade por sua aprendizagem (BRITO, 2018, p. 69-70). A proximidade dessas duas perspectivas pode demonstrar que o aluno que se aprimora na gestão das estratégias de aprendizagem, é capaz de desenvolver consciência sobre o processo de aprendizado muito similar à daquele que desenvolve a competência acadêmica.

No entanto, mesmo que o aluno domine o uso das estratégias de aprendizagem, o aspecto social componente da competência acadêmica não seria desenvolvido, uma vez que o aprendizado por estratégias possui enfoque no conhecimento dos processos de aprender e não na conscientização do aluno sobre seu papel no contexto de aula e na relação com o professor e com os colegas. A competência acadêmica possibilita ao aprendiz a capacidade de assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem, mas também envolve sua consciência sobre o que o *ser aluno* representa, sobre o seu valor e seu lugar no processo de aprendizagem (RIBEIRO, 2009).

As estratégias podem servir como um catalisador da autonomia do aprendiz (NASCIMENTO, 2009), mas não poderiam fornecer ao aluno a consciência social que o conceito de competência acadêmica propõe. Esse conhecimento sobre o papel do aluno deve ser ministrado, reforçado e estimulado pelo professor. O docente que possui sua competência profissional desenvolvida deve reconhecer no seu papel a função de *facilitador do processo, de mediador das interações que potencializam a aprendizagem*, para que o aprendente assuma seu papel de sujeito ativo nesse processo (BRITO, 2018, p. 69).

Neste capítulo, refletimos sobre as possíveis associações entre o conceito de estratégias de aprendizagem e de competências do aprendiz, visando apresentar subsídios que auxiliem na resposta à pergunta motivadora desta pesquisa. Nessa última seção, explicitaremos as considerações resultantes dessa análise, justificando nosso ponto de vista à luz dos dois conceitos destacados neste estudo e das relações estabelecidas entre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Determinamos como objetivo deste trabalho responder a pergunta **“É possível aprender uma língua estrangeira tendo aula duas vezes por semana?”** e discutir algumas inferências geradas a partir dela com base nos estudos das competências do aprendiz, desenvolvidos por Almeida Filho e outros pesquisadores, e das estratégias de aprendizagem, perspectiva já consolidada e amplamente discutida no âmbito acadêmico.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, buscando selecionar e analisar textos específicos voltados, principalmente, para o tema *competências do aprendiz*, com o objetivo de explicitar a definição de cada uma das competências segundo o que já foi pesquisado e discutido sob essa perspectiva, além de apresentar de forma geral os conceitos de estratégias de aprendizagem propostos por diferentes autores. A partir das informações bibliográficas coletadas, foi possível desenvolver uma análise crítica desses conceitos e estabelecer relações que indicam convergências e divergências, que auxiliaram na construção da resposta às questões de pesquisa. Tendo em vista as análises realizadas, retomaremos essas questões e as responderemos isoladamente.

“É possível aprender uma língua estrangeira tendo aula duas vezes por semana?”

À luz dos conceitos discutidos neste trabalho, compreendemos que uma possível resposta para essa pergunta seria: sim, é possível aprender uma língua estrangeira tendo aula duas vezes por semana, desde que o aprendiz (i) *tenha acesso à teoria relevante*, ou seja, conteúdos que explicitem de forma adaptada as diferentes maneiras com que o aprendente pode reger seu aprendizado de forma produtiva e eficaz e (ii) *se proponha a tomar uma postura ativa no seu processo de aprendizagem*, assumindo responsabilidades atreladas ao papel de aluno.

De que forma os estudos sobre Competências de Aprendizes de línguas e Estratégias de Aprendizagem podem contribuir para responder questionamentos de alunos sobre o desenvolvimento de seu aprendizado?

A proposta de que alunos precisam ser formados para aprender línguas, assim como professores são formados para ensiná-las, é o ponto chave dos estudos sobre as competências

do aprendiz. Nesse sentido, a forma como as competências são definidas e organizadas entre si oferece um panorama significativo de como o desenvolvimento da consciência sobre as formas de aprender pode levar o aluno a uma postura ativa diante de seu aprendizado. Consideramos que a proposta de conscientização do aprendiz sobre a necessidade de buscar conhecimento formal sobre como melhorar sua aprendizagem e o reconhecimento de que essa iniciativa parte de sua responsabilidade como aluno, é a principal contribuição dos estudos sobre competências do aprendiz na resposta ao questionamento da aluna.

Os recursos didáticos baseados nos estudos de estratégias de aprendizagem para aprendizes de língua podem proporcionar acesso à *teoria relevante*, por serem materiais fundamentados em pesquisa científica sobre estratégias utilizadas por bons aprendizes de língua, apresentados através de uma linguagem adequada aos conhecimentos informais do aluno, podendo ser facilmente compreendida, explorada e discutida por estes. Por sua perspectiva prática e objetiva, as estratégias se constituem como uma boa ferramenta para um primeiro acesso à teoria e, quando aprimoradas, podem levar o aluno a desenvolver autonomia. No entanto, observamos que um dos aspectos que faltam a essa perspectiva é a formação da consciência social vinculada ao papel do aluno em relação ao professor e seus colegas, fator importante já que não consideramos o processo de aprendizagem como algo realizado isoladamente, mas também na interação com outros agentes.

Nas inferências geradas a partir do questionamento da aluna, indicamos a possibilidade de dependência da estudante em relação ao contexto de sala de aula. Após relacionar os conceitos de competências do aprendiz e das estratégias de aprendizagem, compreendemos que o ambiente escolar tem sua relevância no que diz respeito ao contato com as orientações do professor e no desenvolvimento da consciência dos deveres sociais atribuídos ao aluno nesse contexto. Principalmente no período em que o aprendiz ainda possui uma competência espontânea de aprender, o professor pode facilitar o avanço nesse processo estimulando os alunos no conhecimento e no uso de estratégias que permitam criar consciência sobre diferentes formas de efetivar o aprendizado. Dessa forma, o aluno não desenvolveria uma relação de dependência em relação ao professor, mas poderia adquirir, de maneira progressiva, os artifícios necessários para um aprendizado autônomo, o que se relaciona diretamente com a característica do aluno que possui a competência acadêmica bem desenvolvida.

Outra conjectura ocasionada pela pergunta motivadora desta pesquisa está ligada à possibilidade de a aluna não considerar o aprendizado em contextos fora do ambiente escolar como parte de seu processo de aprendizagem. Segundo os estudos sobre as competências do aprendiz, com a consolidação da competência informada, através do contato com o conhecimento formal, o aluno será capaz de vivenciar o que sabe na prática de aprender línguas, escolhendo as melhores estratégias e inovando no uso de diferentes recursos. Essa capacidade, característica da competência aplicada, viabiliza o cumprimento da aprendizagem nos mais diferentes contextos, além de consolidar a abordagem de aprender línguas através do uso de estratégias variadas.

Se considerarmos todas as variáveis possíveis de serem geradas a partir da questão de pesquisa, poderíamos considerar que um estudo apenas não seria capaz de exaurir um tema tão complexo e sujeito a diferentes perspectivas. Com este trabalho buscamos compreender a questão apontada através de dois conceitos específicos, que ofereceram reflexões profícuas, mas que ainda podem ser aprofundadas tendo em vista a singularidade de cada estratégia de aprendizagem em associação com as competências do aprendiz, por exemplo. Levando em conta a existência de poucos estudos voltados para as competências de aprendizes de língua atualmente, esperamos que a revisão bibliográfica e as interfaces em relação às estratégias de aprendizagem apontadas neste trabalho possam servir como subsídio teórico para pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

_____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes. 1999^a.

_____. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/ Unicamp, 1999b.

ARAÚJO-SILVA, G. B. **Estratégias de Aprendizagem na Aula de Língua Estrangeira: um Estudo com Formandos em Letras**. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino!** A manifestação e a atribuição de teorias informais no ensino de professores de LE (inglês). Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2003.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

BRITO, M. J. C. **As Competências de Aprendentes de Línguas do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol da UNEAD/UNEB**. Dissertação de Mestrado (PPGLINC). Salvador: UNEB, 2018.

BROWN, H. D. et al. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman, 2000.

CAMPOS, B. S. **Estratégias de aprendizagem e teledandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender neste contexto?** 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2018.

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

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. J. A. Meireles; E. P. Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 372 p, 1975

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. New York: Addison Wesley Longman Limited, 1998.

_____, A. D. Prologue. In: GRIFFITHS, Carol (Ed.). **Lessons from good language learners**. Cambridge University Press, p. 7-9, 2008.

COSTA, C. M. **A estética na formação profissional de LE (inglês): entre a razão e a sensibilidade**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2005

COTTERALL, S.; REINDERS, H. **Estratégias de estudo: guia para professores**. Special Book Services, SBS, 2005.

CUNHA, A. C. da. **Primeiros passos na competência comunicativa numa nova língua (inglês) em contexto de escola regular**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília: IL/ UnB, 2008.

DE PAULA, L.F. **Procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês): uma análise da competência implícita de aprendizes**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2008.

FALCOMER, K. A. S. **Perfis de competências de professores de língua Estrangeira (inglês) em serviço e sua permeabilidade a mudanças**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília: IL/ UnB, 2009.

FERRAÇO DE PAULA, L. Procedimentos Espontâneos de Aprender LE (Inglês): um esboço de análise da competência espontânea. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes(org.). **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57- 85, 2014.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Artes Médicas. 1995.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. England: **Penguin Books**, p. 269-293, 1972.

KONDO KLAUS, M. M. **A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

LEE, C. K. An overview of language learning strategies. **ARECLS**, v. 7, p.132-152, 2010.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007. p. 37-45.

LITTLE, D. **Autonomy: definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik, 1991.

_____, D. **Issues and problems in the implementation of autonomy**. In: LITTLE, D. **Autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1999.

LITTLEWOOD, W. "**Autonomy**": an anatomy and a framework. *System*. Vol. 24, N. 4, 1996.

- MACEDO, N. D. de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. Edições Loyola, 1994.
- MOURA, E. V. X. **Estratégias de aprendizagem de LE entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.
- NASCIMENTO, J. R. do. **Indícios de desenvolvimento de competência aplicada de aprendizes de LE (Inglês)**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2009.
- NEGRI, M. F. **Competências do professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação:(re)construção e reflexão**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- NOGARI, N. A. **Aprendendo a Aprender: A Relevância de Estratégias Metacognitivas na Aprendizagem de Língua Estrangeira**. 2013. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.
- NUNAN, D. Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: PEMBERTON et al. Taking control: autonomy in language learning. Hong Kong: **Hong Kong University Press**, 1996.
- O'MALLEY, J. M. et al. **Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students**. Language learning, v. 35, n. 1, p. 21-46, 1985.
- _____ J. M. et al. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Massachusetts: Heinle Publishers, 1990.
- PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: **Editora da UNIDERP**, p. 127-140. 2005.

_____, V. L. M. de O. et al. Autonomia e complexidade. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

_____. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, A. F. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras** - problematizando o termo competência comunicativa intercultural. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. Perrenoud, P. (2001). **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa. 2001.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

RIBEIRO, L. A. M. **“EUKURTO APRENDER!”** A competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua(s). Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2009.

RUBIN, J. What the "good language learner" can teach us. **TESOL quarterly**, p. 41-51, 1975.

SANT’ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE**: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2005.

_____, J. S. Introdução ao Modelo Almeidiano. **Revista Linguagem**, v. 33, n. 1, p. 64-80, 2020.

SANTOS, A. C. F. dos. **Análise de competências espontâneas produtora e pouco produtora de aprendizes de língua inglesa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10662>.

SARAIVA DOS SANTOS, P. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional de ensinar LE**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2005.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy**, a guide to developing learner responsibility. Cambridge: CUP, 2000.

TARGINO, L. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2007.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência oral**: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 2000.

THOMPSON, I. **Memory in language learning**. *Learner strategies in language learning*, p. 43-56, 1987.

TOLEDO, F. B. de. **A relação estabelecida por aprendizes de línguas com séries de televisão**: interfaces com a sala de aula e com o processo de aprendizagem de inglês. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

WENDEN, A. Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. **Language learning**, v. 37, n. 4, p. 573-597, 1987.

WINNE, Philip H. Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. **Educational Psychologist**, v. 30, n. 4, p. 223-228, 1995.