



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDER:
EFEITOS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA
EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

São Carlos
2024



Elom de Paulo Andrade de Almeida

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDER:
EFEITOS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DE LÍNGUA
INGLESA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

ELOM DE PAULO ANDRADE DE ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Elom de Paulo Andrade de Almeida, realizada em 25/04/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Profa. Dra. Aline Silva Gomes (UNEB)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, e a Jesus, meu Senhor, pois é nEle que encontro descanso, prazer, consolo, paz e contentamento. É onde encontro tudo o que necessito. É nEle que vivo e existo. Toda minha gratidão à Cristo. Sem Ele, nada disso seria possível.

A meu pai, Paulo Américo, por me transmitir os valores que só a paternidade pode conceder. Por me apoiar e incentivar nos estudos apesar das dificuldades e por me mostrar, através de sua própria vida, que devo encarar minhas responsabilidades com esforço, zelo e empenho

A minha mãe, Edna Morais, que, além de transmitir o amor e carinho maternos, também me deu a honra de tê-la como colega de pós-graduação, o que foi um privilégio para mim e serviu como exemplo de dedicação, tanto para o contexto acadêmico, como para a vida.

Ao meu irmão, Pedro Américo, por também ser amigo e estar presente, apesar da distância, sempre disposto a ouvir meus desabaços e me animar a perseverar com a escrita desta pesquisa nos momentos em que precisei de motivação.

Ao meu orientador, Nelson Viana, por me conduzir e ensinar com paciência e leveza desde os tempos de graduação; por ir além da orientação acadêmica, se importar com minha vida por inteiro e estabelecer um vínculo de confiança e amizade.

Aos meus irmãos e irmãs da família RASTAPE, por serem uma família na qual sempre encontrei apoio, orientação e motivação para prosseguir nos estudos acadêmicos e me tornar um melhor pesquisador.

À Ana Lúcia Lico, pelo companheirismo e pelo encorajamento durante o desenvolvimento desta pesquisa, por compartilhar das angústias, preocupações, alegrias e conquistas que permearam minha trajetória acadêmica e pessoal nesses anos de mestrado.

À professora Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por me acompanhar e instruir desde as minhas primeiras experiências de ensino e pela honra de contar com seus conselhos como participante da banca de defesa.

À professora Aline Silva Gomes, pelas conversas sobre estratégias de aprendizagem que inspiraram este trabalho; por ser para mim um exemplo de docente e discípula de Cristo, e pelo privilégio de ter seu olhar atento a esta pesquisa por meio de sua contribuição como parte da banca de defesa.

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

*Give a man a fish and he eats for a day.
Teach him how to fish and he eats for a lifetime¹.*

¹ Provérbio antigo adaptado de excerto da obra de Anne Isabella Thackeray Ritchie, mencionado pela primeira vez no romance “Mrs. Dymond”.

RESUMO

A variedade de recursos disponíveis para aprendizado de línguas tem oferecido a oportunidade de estudantes se tornarem autônomos nesse processo. No entanto, mesmo com acesso a essas ferramentas, é possível que esses aprendizes não saibam como administrar e orientar seus estudos, algo que a aplicação de estratégias de aprendizagem (EAs) pode propiciar. O objetivo deste estudo consiste em investigar o uso de EAs por alunos de Língua Inglesa em curso de extensão oferecido por meio do Instituto de Línguas de uma universidade pública e as implicações do manejo dessas estratégias na formação da autonomia dos alunos durante o curso. Sobretudo, procura-se verificar a utilização dessas estratégias, quais delas são empregadas e de que forma os estudantes as aplicam a fim de administrarem seu processo de aprendizagem. As teorias que embasam este trabalho estão relacionadas aos estudos de Oxford (1990, 2017, 2021), Griffiths (2018) e Cohen (2014). A pesquisa se apoia na abordagem qualitativa, de base etnográfica, tendo o pesquisador como observador participante na função de professor e a utilização de questionários e diários reflexivos como instrumentos de coleta de dados. Como resultado, identificamos que todos os participantes demonstram utilizar estratégias, porém com variação e natureza distintas, além de aplicá-las em cadeias ou conjuntos. Quanto aos efeitos para formação de aprendizes autônomos, verificamos que a instrução sobre estratégias de aprendizagem e a realização de diários reflexivos contribuíram para a tomada de consciência de como agir e como regular a forma de aprender, bem como o reconhecimento de seu papel ativo no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem de Línguas; Estratégias de aprendizagem; Autonomia; Língua Inglesa; Contexto Universitário.

ABSTRACT

The variety of resources available for language learning has offered students the opportunity to become autonomous in this process. However, even with access to these tools, it is possible that these learners do not know how to manage and guide their studies, something that the application of learning strategies (EAs) can facilitate. The objective of this study is to investigate the use of EAs by English language students in an extension course offered through the Language Institute of a public university and the implications of managing these strategies in the formation of students' autonomy during the course. Above all, we seek to verify the use of these strategies, which ones are used and how students apply them in order to manage their learning process. The theories underlying this work are related to studies by Oxford (1990, 2017, 2021), Griffiths (2018) and Cohen (2014). The research is based on a qualitative, ethnographic-based approach, with the researcher as a participant observer in the role of teacher and the use of questionnaires and reflective diaries as data collection instruments. As a result, we identified that all participants demonstrate using strategies, but with different variations and nature, in addition to applying them in chains or clusters. Regarding the effects on the formation of autonomous learners, we found that instruction on learning strategies and the writing of reflective journals contributed to the awareness of how to act and how to regulate the way of learning, as well as the recognition of their active role in the learning process.

Keywords: Language Learning; Learning strategies; Autonomy; English as a Foreign Language; University Context.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Definições de Estratégias de Aprendizagem.....	28
Figura 2: Interpretação das Quatro Dimensões de Consciência de Schmidt (1995).....	33
Figura 3: Diagrama de Estratégias de Memória (OXFORD, 1990, p. 39).....	41
Figura 4: Diagrama de Estratégias Cognitivas (OXFORD, 1990, p. 44).....	42
Figura 5: Diagrama de Estratégias de Compensação (OXFORD, 1990, p. 48).....	43
Figura 6: Diagrama de Estratégias Metacognitivas (OXFORD, 1990, p. 137).....	44
Figura 7: Diagrama de Estratégias Afetivas (OXFORD, 1990, p. 141).....	45
Figura 8: Diagrama de Estratégias Sociais (OXFORD, 1990, p. 145).....	46
Figura 9: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador.....	56
Figura 10: Respostas à pergunta 3: “Como você avalia seu nível de proficiência geral em comparação a outros colegas de sala?”	75
Figura 11: Respostas à pergunta 4: “Como você avalia seu nível de proficiência geral em comparação a pessoas que têm inglês como língua materna?”	76
Figura 12: Respostas à pergunta 5: “Você gosta de aprender línguas?”	77
Figura 13: Respostas à pergunta “Quais outras línguas você já estudou?”	77
Figura 14: Respostas à pergunta “Por que você quer aprender inglês?”	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados para Temas Principais dentre 33 definições.....	19
Quadro 2: Síntese da discussão teórica sobre aspecto ativo das EA.....	29
Quadro 3: Síntese da discussão teórica sobre consciência na área de EA.....	36
Quadro 4: Síntese da discussão teórica sobre propositalidade na área de EA.....	37
Quadro 5: Síntese da discussão teórica sobre propósitos específicos de EA.....	39
Quadro 6: Informações gerais dos participantes.....	55
Quadro 7: Cronograma do Curso dividido em semanas, com temáticas e prazo de realização das atividades.....	60
Quadro 8: Quatro etapas essenciais em instrução de estratégias.....	64
Quadro 9: Relação de conteúdos abordados sobre EAs e atividades práticas subsequentes.....	65
Quadro 10: Respostas à pergunta 2: “Há quanto tempo você estuda inglês?”	74
Quadro 11: Resumo de informações sobre os participantes da pesquisa.....	79
Quadro 12 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias de memória).....	80
Quadro 13 - Respostas ao Questionário SILL (Seção de estratégias cognitivas).....	85
Quadro 14 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias de compensação).....	102
Quadro 15 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias metacognitivas).....	106
Quadro 16 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias afetivas).....	122
Quadro 17 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias sociais).....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Objetivo.....	11
Relevância da Pesquisa.....	12
Organização da dissertação.....	15
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 - Definição de Estratégias de Aprendizagem.....	17
1.2 - Características Essenciais de Estratégias de Aprendizagem de Línguas.....	25
1.2.1 - Formas de Manifestação de Estratégias.....	25
1.2.2 - Consciência: o Elemento de Escolha.....	29
1.2.3 - Propositalidade/Intencionalidade.....	36
1.2.4 - Propósitos específicos de Estratégias de Aprendizagem.....	37
1.3 - Classificação de Estratégias.....	40
1.3.1 - Estratégias de Memória.....	41
1.3.2 - Estratégias Cognitivas.....	41
1.3.3 - Estratégias de Compensação.....	42
1.3.4 - Estratégias Metacognitivas.....	43
1.3.5 - Estratégias Afetivas.....	45
1.3.6 - Estratégias Sociais.....	45
Capítulo 2 - METODOLOGIA.....	48
2.1 - Natureza do estudo.....	48
2.1.2 - Abordagem qualitativa.....	48
2.1.3 - Etnografia.....	50
2.2 - Contexto de pesquisa.....	52
2.3 - Participantes da pesquisa.....	54
2.4 - Professor Pesquisador.....	55
2.5 - Instrumentos de coleta de dados.....	57
2.5.1 - Questionários.....	57
2.5.1.1 - Questionário de Reconhecimento de Perfil.....	58
2.5.1.2 - Strategy Inventory for Language Learning (SILL).....	59
2.5.2 - Diários Reflexivos.....	60
2.6 - Instrução sobre Estratégias.....	62
2.7 - Procedimentos de Análise.....	69
Capítulo 3 - ANÁLISE DE DADOS.....	72
3.1 - Questionário de reconhecimento de perfil dos participantes.....	72
3.2 - Discussão dos resultados do SILL em comparação com os registros dos Diários Reflexivos.....	79

3.2.1 - Análise dos dados do SILL para Estratégias de Memória.....	80
3.2.2 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias de Memória.....	81
3.2.3 - Análise dos dados do SILL para Estratégias Cognitivas.....	85
3.2.4 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias Cognitivas.....	86
3.2.5 - Análise dos dados do SILL para Estratégias de Compensação.....	101
3.2.6 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias de Compensação.....	102
3.2.7 - Análise dos dados do SILL para Estratégias Metacognitivas.....	106
3.2.8 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias Metacognitivas.....	107
3.2.9 - Análise dos dados do SILL para Estratégias Afetivas.....	121
3.2.10 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias Afetivas.....	123
3.2.11 - Análise dos dados do SILL para Estratégias Sociais.....	129
3.2.12 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias Sociais.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXOS.....	149
APÊNDICES.....	155

INTRODUÇÃO

Em 2018, comecei minha trajetória como professor de língua inglesa no Instituto de Línguas da universidade na qual me graduei, lecionando no mesmo curso que constitui o contexto de pesquisa deste estudo, mas meu percurso como aprendiz de línguas havia começado muito antes e perdura até os dias de hoje. O inglês foi a primeira língua estrangeira que aprendi e, sempre que me questionam, não consigo dizer ao certo como adquirir esse idioma, apenas deduzo que foi devido ao meu interesse por filmes, séries e músicas em língua inglesa, ou seja, sem entender muito bem quais foram as ações e os processos que me levaram a adquirir proficiência. O ingresso no curso de Letras, porém, me instigou a refletir teoricamente sobre como o processo de aprendizagem ocorre e, ao compreendê-lo melhor, pude percorrer outros caminhos para desenvolver habilidades em inglês, rumos que eu mesmo pude escolher através do amadurecimento de minha competência como aprendiz e que, conseqüentemente, influenciaram minha competência docente.

Nas aulas de Linguística Aplicada, em que tive o primeiro contato com o trabalho de Richards e Rodgers (1986) sobre metodologias de ensino de línguas, conseqüentemente, conheci os estudos de Krashen (1975) sobre aprendizado e aquisição de línguas e outras disciplinas que envolviam teorias da aprendizagem, como a de Inteligências Múltiplas. Paralelamente, comecei a investigar informalmente, em vídeos e artigos, a maneira como políglotas desenvolveram suas práticas para se tornarem proficientes nas muitas línguas que aprenderam, comparando técnicas, buscando respostas para dúvidas, e aplicando em meu cotidiano as ações que mais me interessavam. Foi na descoberta desses e outros estudos que comecei a desenvolver minha própria forma de ensinar e de aprender.

De volta a 2018, ao ministrar minha primeira aula no Instituto, em um curso de inglês para alunos de nível básico, fui surpreendido por um questionamento que originou minhas investigações na área de linguística aplicada. Em um momento concedido para tirar dúvidas, uma aluna indagou: “É possível aprender inglês tendo aula duas vezes por semana?”. Embora muitas inferências possam emergir desta pergunta, duas me vieram à mente, a de que tanto essa aluna, como outros discentes talvez não busquem aprender inglês fora do contexto de aula, e possivelmente não o façam porque não sabem como proceder para serem bem-sucedidos. Como essas suposições não eram suficientes para chegar a encaminhamentos mais concretos, decidi investigar sobre teorias de aprendizagem de línguas, as quais originaram minha primeira pesquisa (Almeida, 2021), baseada na investigação bibliográfica

das relações entre os construtos de competências do aprendiz de línguas (Almeida Filho, 2014) e estratégias de aprendizagem (Rubin, 1975; Oxford, 1990; Cohen, 1998).

As considerações resultantes desse primeiro estudo foram bem claras: um aprendiz de língua competente tem consciência sobre seu papel ativo no processo de aprender, uma noção que é originada a partir de instrução sobre teoria relevante que o oriente a conhecer sua maneira de aprender. Existem distintas teorias que contribuíram para a área de aprendizagem de línguas, como: a própria teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner, mencionada anteriormente; a de aquisição e aprendizagem de Krashen (1985); a de competências do aprendiz (Almeida Filho, 2014) e a de estilos de aprendizagem (Cohen, 2014; Griffiths, 2018), por exemplo. No entanto, como afirmo em minha pesquisa, *por sua perspectiva prática e objetiva, as estratégias [de aprendizagem] se constituem como uma boa ferramenta para um primeiro acesso à teoria e, quando aprimoradas, podem levar o aluno a desenvolver autonomia* (Almeida, 2021, p.42).

Este trabalho, portanto, emerge do contexto apresentado anteriormente, mas, desta vez, buscando envolver participantes, na intenção de investigar se a instrução sobre estratégias de aprendizagem gera efeitos no aprendizado de alunos em contexto universitário, mais especificamente, se os aprendizes se apropriam da teoria introduzida a ponto de apresentarem indícios de atitude autônoma. Para isso, tomamos o contexto de um curso de inglês, realizado de forma remota e no qual exerço a função de professor e também de pesquisador. Contamos com a participação de seis alunos do curso para a realização desta pesquisa, com o intuito de instruí-los sobre o insumo teórico mencionado, analisar o uso de estratégias para regular a aprendizagem e verificar suas implicações na formação da autonomia de aprendizes de língua inglesa.

Objetivo

Tendo em vista as reflexões e conjecturas expostas anteriormente, o objetivo geral deste estudo consiste em verificar quais estratégias são utilizadas por alunos universitários em curso de língua inglesa e como as utilizam na intenção de regular seu aprendizado, visando analisar os efeitos desse uso no desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem.

Dada a contextualização da problemática que suscita este trabalho, seguem as questões que nortearão a pesquisa:

1. Os aprendizes fazem uso de estratégias de aprendizagem mesmo sem ter conhecimento prévio sobre essa teoria?
2. Se sim, quais delas são utilizadas e de que forma são mobilizadas a fim de regular o seu processo de aprendizagem?
3. Quais as implicações do manejo dessas estratégias no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes de língua inglesa?

A seguir, são apresentados os elementos motivadores que compõem a relevância da realização da pesquisa.

Relevância da Pesquisa

O interesse por essa temática provém, primeiramente, do entendimento sobre a importância de fornecer aos alunos um conhecimento que atualmente é dedicado apenas a profissionais do ensino e especialistas da área de ensino-aprendizagem de línguas: o conhecimento teórico necessário para que se obtenha a competência de aprender (Almeida Filho, 2014).

O desenvolvimento das tecnologias digitais e a variedade de informação disponibilizada pela internet e pelas mídias sociais atualmente têm permitido que o acesso ao conhecimento seja cada vez mais facilitado e democratizado. Em relação ao âmbito da aquisição de línguas, as plataformas de vídeos, serviços de streaming, aplicativos de aprendizado de línguas, redes sociais para intercâmbio de idiomas, entre outras ferramentas digitais, oferecem diferentes possibilidades de estudo e têm propiciado conteúdos suficientes para a formação de aprendizes autônomos. No entanto, não há garantia de que os alunos saibam como manejar essas ferramentas a seu favor, podendo passar a utilizá-las apenas por intuição.

As estratégias de aprendizagem (EA) são relevantes para a autonomia do aprendiz, pois é através do seu uso que aprendizes são capacitados a serem autônomos e a regularem seu aprendizado (Griffiths, 2018). Autores brasileiros também têm reconhecido as EAs como um caminho para o desenvolvimento da autonomia (De Paula, 2008; Nascimento, 2009; Ribeiro, 2009) o que valida este construto como um recurso profícuo para instruir os alunos

teoricamente e direcioná-los a tomar iniciativas estratégicas em seu processo de aprendizagem.

No âmbito de estudos nacionais, é possível encontrar exemplos de estudos que apresentam o status das investigações dessa área no Brasil. Em revisão bibliográfica desenvolvida por Grehs e Moura (2021), os autores fazem um levantamento de pesquisas brasileiras que relacionam estratégias de aprendizagem e desempenho escolar em estudantes do Ensino Médio, tendo como base de dados as plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Scholar (Google Acadêmico) e com restrição a artigos publicados entre 2009 e 2019. Após essa busca, foram encontrados apenas três estudos sob esse escopo, os quais relacionam as EAs com diferentes conceitos, como o de autoeficácia (DANTAS, 2015); *aprendizagem por infusão*² (Santos e Alliprandini, 2018) e práticas de gamificação (Silva, Sales e Castro, 2019), envolvendo distintas disciplinas do currículo da educação básica. No entanto, os autores registraram como resultado a escassez de estudos envolvendo estratégias de aprendizagem nesse contexto.

Outro trabalho desenvolvido recentemente e que fornece contribuições para esse campo de estudo no país é o de Oliveira (2019), que observa o uso de EAs por parte de alunos de escola pública de idiomas³. Além de apresentar discussão teórica atualizada e muito bem fundamentada, os desdobramentos dessa pesquisa demonstram que todos os alunos aplicaram as estratégias contempladas pela classificação de Oxford (1990) e ainda obtém dados que apontam os aprendizes que usam mais estratégias como os mais autônomos. Mais especificamente, Oliveira (2019) observou que os alunos jovens, entre 14 e 16 anos, no contexto mencionado e em tarefas aplicadas em sala de aula empregam estratégias cognitivas, metacognitivas e de compensação com mais frequência, mas, em particular, as que não demandam atividades mentais complexas.

O estudo de Gomes (2019), por sua vez, investiga a forma como a combinação dos construtos de motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia se manifesta no processo de aprendizagem de professores de espanhol em formação. Os participantes são estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol e, nesse estudo, buscou-se investigar como os construtos mencionados exercem influência sobre o desenvolvimento da

² Grehs e Moura (2021) explicam que, *segundo Hofer et al., intervenção pedagógica por infusão se caracteriza por inserir as estratégias de aprendizagem no conteúdo de determinada disciplina. Desse modo, as estratégias ensinadas são aplicadas a um conhecimento específico* (p. 218).

³ A autora não fornece especificações adicionais sobre como é caracterizada a “escola pública de idiomas” utilizada como contexto de pesquisa.

oralidade no contexto da disciplina de Compreensão e Produção Oral em Língua Espanhola. No que diz respeito aos resultados envolvendo o papel exercido pelas EAs, a autora pontua sobre a importância de professores estimularem seus alunos no trabalho com estratégias sociais e afetivas, pois, segundo a análise, essas ações fizeram diferença positiva no que diz respeito aos relacionamentos em sala de aula e ao desempenho do aprendizado individual. A pesquisa também deu a oportunidade de que, ao serem incentivados pelos professores, alguns participantes refletissem sobre seu aprendizado pela primeira vez, revelando como a postura autônoma ainda precisa ser promovida para professores em formação. Gomes (2019) conclui postulando que mais iniciativas devem ser propostas para instigar a autonomia de estudantes universitários.

Apesar de partir de um contexto particular de estudo de desenvolvimento da expressão oral em espanhol para professores em formação, a pesquisa de Gomes (2019) contribui para este trabalho em virtude de seus desdobramentos envolvendo a instrução e o incentivo do professor para o uso de EAs e autonomia em ambiente universitário, características com as quais também lidamos e que apenas se distinguem em relação à conjuntura que buscamos avaliar.

As contribuições dos estudos citados anteriormente são singulares e incontestáveis. No entanto, esta pesquisa busca abordar um contexto específico que não se enquadra nos que foram analisados e que também precisa ser investigado, isto é, o uso de EAs por aprendizes de inglês em contexto universitário. Diante disso, com o intuito de averiguar a amplitude dos estudos sobre estratégias de aprendizagem aplicadas à área de língua inglesa no Brasil, referentes ao período da última década, realizamos uma breve revisão bibliográfica por meio do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um repositório de pesquisas defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país. Para isso, utilizamos os descritores: “língua inglesa” AND “estratégias de aprendizagem”.

Delimitamos o recorte temporal para pesquisas realizadas desde 2014 a 2024 (ano de realização de nosso estudo), sem definição de áreas e subáreas de avaliação, e obtivemos catorze ocorrências (duas teses e doze dissertações). A partir da leitura de seus resumos, identificamos que, dentre essas pesquisas, apenas três investigam o uso de estratégias de aprendizagem em contexto universitário (Campos e Salomão, 2019; Bassani, 2019; Costa, 2019), e ainda verificamos que poucas delas apresentam referências bibliográficas de estudos sobre estratégias de aprendizagem publicados nesta década.

Tendo isso em vista, consideramos que a relevância deste trabalho está atrelada: i) à contribuição para a pesquisa na área de estratégias de aprendizagem, aplicada especialmente em contexto universitário e ii) à atualização das discussões sobre esse campo de investigação, a fim de oferecer insumo teórico para pesquisas posteriores.

Além do benefício de suporte acadêmico, defendemos a função social inerente a este trabalho. Levando em conta que os alunos participantes desta pesquisa passam por uma experiência de instrução detalhada sobre distintas maneiras de abordar seu processo de aprendizagem, consideramos que este estudo é de grande relevância para a formação dos alunos que participaram do curso e tiveram a oportunidade de serem instigados à busca por compreender, aprimorar e administrar seu aprendizado, à medida que eram assistidos pelo professor que, por também ser pesquisador, teve conhecimento teórico e interesse especiais para instruí-los.

Este estudo, portanto, se mostra de grande importância para que aprendizes de língua possam administrar seu aprendizado de forma a adquirir autonomia, bem como para professores e educadores que desejam auxiliar seus alunos a partir dos estudos sobre estratégias de aprendizagem.

Organização da dissertação

Na introdução deste estudo, foram apresentados o contexto motivador desta pesquisa e os conceitos que servem de base teórica para reflexões e direcionamentos da investigação. Foi também descrito o objetivo do estudo, contemplando as questões de pesquisa, e os aspectos que constituem a relevância deste trabalho.

No “Capítulo 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA”, introduzimos as perspectivas teóricas que definem o conceito de estratégias de aprendizagem, buscando discutir os aspectos essenciais desse construto, a fim de elucidar a composição do conceito que baseia esta investigação. Em seguida, explicitamos a classificação escolhida para categorizar as estratégias e explicamos brevemente em que consiste cada uma delas.

No “Capítulo 3 - METODOLOGIA”, abordamos a forma como este estudo é estruturado. Primeiramente, expomos a natureza da pesquisa e a abordagem teórica em que está situada. Em seguida, apresentamos o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta e relatamos como ocorreu o processo de instrução dos alunos.

No “Capítulo 4 - ANÁLISE DE DADOS”, discutimos os dados obtidos. Iniciamos com a apresentação do perfil dos participantes, sucedida pela análise dos resultados do questionário e dos diários reflexivos para cada uma das estratégias de aprendizagem, visando apontar quais foram usadas efetivamente pelos alunos e compreender de que forma as aplicaram a fim de regular seu aprendizado.

Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre as questões de pesquisa com base na contribuição da análise de dados, apresentando, à luz desses resultados, nossas interpretações sobre as informações obtidas e, finalmente, indicamos possíveis direcionamentos para investigações posteriores.

Por se tratar de um campo de pesquisa controverso, após anos de debate e de formação de diferentes perspectivas sobre EA, faz-se necessário explicitar no próximo capítulo os principais conceitos que determinam como os autores compreendem esse campo de estudo atualmente.

Capítulo 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar discussões relacionadas ao campo de estratégias de aprendizagem (EAs). Para tanto, tratamos das atualizações na busca pela definição desse conceito e os aspectos que pesquisadores da área identificaram para caracterizá-lo. Em seguida, apresentamos a classificação escolhida para categorizar as estratégias e, então, relacionamos cada uma delas, deixando clara a sua identificação para facilitar a compreensão das discussões realizadas no capítulo 3.

1.1 - Definição de Estratégias de Aprendizagem

Desde a publicação do artigo *What the “Good Language Learner” Can Teach Us* de Joan Rubin (1975), diversos trabalhos têm abordado as EAs como práticas de aprendizes bem-sucedidos, em razão dos resultados que demonstram a melhoria na performance dos estudantes durante o processo de aquisição de línguas (Cruz, 2005; Ribeiro, 2009; Graça, 2009). O significado tradicional da palavra *estratégia* se origina do grego *strategia* e se refere ao plano de ação de um general para monitorar todo o complexo militar em direção à guerra. O conceito também é relacionado à palavra *tática*, que se refere às *manobras* utilizadas para concretizar esse plano (Oxford, 1990; Griffiths, 2018). Ao nos distanciarmos desse contexto original e considerarmos essa concepção no âmbito da aprendizagem de línguas, podemos identificar algumas qualidades que têm ligação com o sentido formado atualmente, por exemplo: a estratégia como meio para solução de um problema, como busca por cumprir um objetivo estabelecido, como forma de planejamento e tomada de ação consciente.

Nesse contexto, alguns autores definem as estratégias como ações, técnicas, métodos ou procedimentos realizados por aprendizes para adquirir conhecimento e aplicá-lo no aprendizado e no uso de uma segunda língua (L2) (Rubin, 1975; Wenden, 1987; Oxford, 1990; Cohen, 1998). Outros afirmam que trata-se de pensamentos, crenças ou comportamentos que auxiliam aprendizes a entender, aprender e reter novas informações (Richards & Platt, 1992; Weinstein, Husman, & Dierking, 2000; O’Malley & Chamot, 2001 *apud* Oxford, 2017). É muito comum encontrar pesquisas que iniciam o debate sobre

estratégias de aprendizagem apresentando alguns desses distintos conceitos (Cruz, 2005; Ribeiro, 2009; Graça, 2009), contrastando as definições dos autores, suas taxonomias e classificações. Essas diferenças de conceituação indicam a existência de um conflito entre os pesquisadores da área sobre o modelo de estratégias que desejam apresentar, conflito este que se estende por muitos anos.

Apesar dos esforços em conceituar as EAs, a concorrência de diferentes perspectivas sobre o tema conseqüentemente gerou dificuldade de consenso sobre uma definição clara e precisa. A divergência de conceituação assumiu tal forma que Dörnyei (2005), autor reconhecido sobretudo pelos estudos na área de motivação de aprendizes de língua, questionou a existência de estratégias de aprendizagem como um construto psicológico devido a sua constante ambiguidade, afirmando ainda que muitos pesquisadores estavam abandonando o campo de pesquisa e migrando para o de *autorregulação* que, supostamente, seria um modelo mais estável (Dörnyei, 2005). A declaração foi reformulada posteriormente, considerando as contribuições de novas investigações, mas com a declaração de que ainda se trata de um campo controverso (Dörnyei e Ryan, 2015). Sobre o descarte das EAs como campo de estudo, Rose (2012) reagiu afirmando que estariam “lançando o bebê fora junto com a água do banho”, uma expressão marcante para os estudiosos da área, a qual indica que descartar o construto de EAs seria lançar fora todos os anos de estudo agregado sobre um tópico que ainda demonstra ser relevante, apesar dos conflitos que o envolvem.

Na última década, no entanto, outros autores (Griffiths, 2013; Cohen, 2014; Oxford, 2017; Cohen, 2021) têm buscado alinhar as variáveis que permeiam a compreensão das EAs, traçando seus princípios e características essenciais, a fim de amenizar a desordem das propostas de definição e construir uma fundamentação teórica sólida e coerente.

Com esse intuito, Oxford (2017) conduziu um estudo analítico de definições de estratégias (Content-Analytic Study of Strategy Definitions). A autora identificou as definições desenvolvidas nas últimas décadas, contrastou-as, listou suas “características em comum” e contextualizou-as teoricamente. A partir dessa busca, a pesquisadora concentrou os principais conceitos que compõem as EAs em um estudo aprofundado que permite obter um panorama organizado das perspectivas que antes se encontravam difusas na literatura da área. Consideramos essa revisão bibliográfica bastante completa e detalhada, como também afirma Cohen (2021), e portanto a utilizaremos como base de nossa discussão sobre a composição das estratégias de aprendizagem, buscando abordar alguns pontos destacados como mais relevantes para a definição, os quais serão abordados posteriormente. Explicitada a relevância

desse trabalho, consideramos pertinente pormenorizar, a seguir, o processo de investigação realizado pela autora.

Em seu estudo, Oxford (2017) coletou definições internas e externas ao campo de aprendizagem de segunda língua a partir de sua biblioteca de livros e revistas científicas de estudos sobre L2. A autora selecionou 33 definições que abrangeram mais de quatro décadas de investigação sobre estratégias de aprendizagem, desde a publicação do artigo de Rubin (1975), o qual serviu como precursor de muitas outras publicações da área até então. Para conduzir a análise dos dados, foram empregados procedimentos de codificação aberta e axial, a verificação de cada definição explícita e implicitamente, e o tabelamento da porcentagem de frequência com que os termos são mencionados. As fases de codificação consistem em identificar os conceitos mais recorrentes relacionados às EAs (codificação aberta) e reuni-los em categorias específicas (codificação axial), baseando-se na afinidade entre os termos. Através dessa análise, 70 tópicos foram identificados e amalgamados em 19, os quais foram incluídos em oito Temas Principais (*Master Themes*), a saber: diversas formas de estratégias; *propositalidade*⁴; propósitos particulares de estratégias; consciência; usabilidade; contextualização; ensinabilidade e foco no título de estratégias (Oxford, 2017, p. 24). Consideramos essa categorização muito relevante, pois concatena os principais tópicos sobre estratégias citados por pesquisadores nas últimas décadas.

Quadro 1: Resultados para Temas Principais dentre 33 definições

Designação do Tema principal (não confundir com os 19 temas)	Nome do Tema Principal	Aspecto do Tema Principal como é mostrado nas definições	Porcentagem das 33 definições que mencionam esse Tema Principal (incl. menções explícitas e implícitas) Alto= 60% ou mais Moderado = 35–69% Baixo = Menos de 35%
I	<i>Diversas Formas de Estratégias</i>	Aspectos mentais, como pensamentos, cognições, codificação (primeiramente o	97% (alto)

⁴ Devido à falta de tradução adequada para a palavra *purposefulness* utilizada por Oxford (2017), decidimos cunhar o léxico *propositalidade*, para preservar o significado original e ainda escolhemos agregar como alternativa a palavra *intencionalidade*, que consideramos possuir um sentido aproximado ao aspecto que a autora quer expressar.

		que aprendizes pensam)	
		Ações/processos (o que aprendizes fazem)	67% (moderado)
		OBS.: Mental + Ações/processos = ações mentais/processos (característica central de muitas definições)	
		Técnicas, dispositivos, ferramentas e métodos (o que aprendizes usam)	21% (baixo)
		Comportamentos (como aprendizes se comportam visivelmente)	30% (baixo)
		Tendências gerais (como aprendizes abordam aprendizagem de forma abrangente)	6% (baixo)
II	<i>Propositalidade</i>	Ter propósito, objetivo, ou meta	100% (alto)
III	<i>Propósitos particulares de estratégias</i>	Aprender	97% (alto)
		Autorregulação	36% (moderado)
		Cumprir tarefas	24% (baixo)
		Performance/uso	30% (baixo)
		Proficiência em geral	9% (baixo)
		Facilitação	30% (baixo)
		Ajudar ou envolver todo o aprendiz	12% (baixo)
IV	<i>Consciência</i>	Consciente	97% (alto)
		Pode também ser inconsciente/automático	12% (baixo)
V	<i>Como Estratégias são usadas</i>	De forma flexível	9% (baixo)

		Agrupamento (e.g., correntes ou conjuntos)	9% (baixo)
		Orquestração	0%
VI	<i>Contextualização</i>	Estratégias ocorrem em um contexto	24% (baixo)
VII	<i>Ensinabilidade</i>	Estratégias são ensináveis	9% (baixo)
VIII	<i>Enfoque nos Títulos de Estratégias</i>	Estratégias de Aprendizagem (Área de L2 ou outras)	79% (alto)
		Estratégico (orientado para o aprendizado de L2)	3% (baixo)
		Outros enfoques que ocorrem apenas em certos títulos de estratégias da área de L2:	
		Estratégias de L2 (que não são de aprendizagem ou de aprendizes)	3% (baixo)
		Estratégias (que não são de aprendizagem ou de aprendizes)	3% (baixo)
		Estratégias de Aprendizes	12% (baixo)

Fonte: Oxford, 2017, p. 24, tradução nossa.

Vale salientar que alguns aspectos dessas categorias são mencionados com mais frequência que outros, o que pode indicar um certo nível de concordância de autores sobre determinados temas. Tomamos, por exemplo, o tema da manifestação de estratégias como um processo mental (o que aprendizes pensam) ou como ações (o que aprendizes fazem). Nesse caso, 97% dos estudos afirmam que estratégias ocorrem cognitivamente, enquanto 67% declaram que se tratam de manifestações observáveis (ações). A partir desses dados, pode-se inferir que a ideia de que EAs são implementadas por processos mentais é praticamente unânime, o que não necessariamente deveria implicar o descarte de seu potencial significativo para observabilidade, uma vez que o número de menções às EAs como ações de aprendizes é consideravelmente alto. Logo, a definição de Oxford (2017) abrange ambas as formas de estratégias.

Esse panorama criado pela autora, através do esforço de categorização e organização, permite que a definição do construto de EAs, antes considerada caótica, tenha maior clareza

quanto aos fatores que a caracterizam. A análise de Oxford (2017) resultou em uma nova definição que abarca os padrões identificados como relevantes para sua composição:

Estratégias de aprendizagem de L2 são pensamentos e ações dinâmicos e complexos usados por aprendizes com certo grau de consciência em contextos específicos a fim de regular múltiplos aspectos de si mesmos (tais como cognitivo, emocional e social) com o propósito de (a) cumprir tarefas linguísticas; (b) melhorar performance e uso da língua; e/ou (c) e aprimorar a proficiência a longo prazo. Estratégias são guiadas mentalmente, mas também possuem manifestações físicas e portanto observáveis. Aprendizes frequentemente usam estratégias de forma flexível e criativa; as combinam de várias maneiras, como conjuntos de estratégias ou cadeias de estratégias; e as orquestram para atender suas necessidades. Estratégias são ensináveis. Aprendizes em seus contextos decidem quais estratégias utilizar. Adequação de estratégias depende de fatores múltiplos e contextuais⁵ (Oxford, 2017, p. 48, tradução nossa).

Griffiths (2018, 2019), por sua vez, foi mais objetiva em contraste com a caracterização abrangente de Oxford (2017). A autora sugere que é possível trabalhar com uma definição de estratégias de aprendizagem através da identificação de suas características principais e, ao analisar cuidadosamente as pesquisas realizadas nos últimos anos, considerou que há concordância geral em relação aos seguintes aspectos:

- Estratégias de aprendizagem de línguas são ‘ativas’: elas são o que os aprendizes ‘fazem’ (Rubin 1975).
- Estratégias de aprendizagem de línguas são ‘escolhidas pelos aprendizes’ (Cohen 2014; Oxford, 2017).
- Estratégias de aprendizagem de línguas são ‘intencionais e orientadas por objetivos’ (Macaro 2006; Oxford 1990, 2017).
- Como o próprio nome indica, estratégias de aprendizagem de línguas são usadas para ‘aprender línguas’⁶.

⁵ No original: “L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors.”

⁶ GRIFFITHS, 2019, p.2, tradução nossa.

Tais aspectos podem ser concentrados numa definição prototípica de estratégias de aprendizagem de línguas como *ações escolhidas pelo aprendiz com o propósito de aprender línguas* (Griffiths, 2019, p. 2). Pode-se observar que esses elementos essenciais identificados por Griffiths (2019) não se distanciam dos resultados obtidos por Oxford (2017); ao invés disso evidenciam as *categorias principais* apontadas como altamente citadas na literatura da área (i.e. temas com mais de 60% de frequência no **Quadro 1**).

Apesar dessa concordância, uma das categorias que se demonstrou bastante controversa diz respeito à manifestação de estratégias como processo mental, a qual também obteve alta frequência de citações no estudo de Oxford (2017) (97%), mas não é mencionada por Griffiths (2019). Ocorre que alguns pontos ainda são debatidos pelos estudiosos, questões estas denominadas *dimensões de variação* (Gu, 2012 *apud* Griffiths, 2019), as quais incluem, segundo Griffiths (2019, p. 2.):

- a distinção entre estratégias e estilos, entre atividades “ordinárias” e atividades estratégicas, e entre estratégias e habilidades;
- a questão da “consciência”;
- a natureza da atividade (se as estratégias são exclusivamente mentais ou incluem comportamento físico — e, portanto, observável);
- e a relação com outros tipos de estratégias (tais como: comunicação, compensação, ou estratégias de uso da língua).⁷

A título de exemplo de uma dessas dimensões, podemos mencionar a compreensão de Cohen (2014, 2017) que, após ter analisado os resultados de seu estudo envolvendo participantes especialistas em L2 em 2011, tem se atido a uma definição própria de EAs:

Pensamentos e ações, conscientemente escolhidos e operacionalizados por aprendizes de língua para auxiliá-los na realização de múltiplas tarefas desde o início do aprendizado aos níveis mais avançados de desempenho da língua-alvo⁸ (Cohen, 2017, p. 31).

⁷ GRIFFITHS, 2019, p.2, tradução nossa.

⁸ No original: “Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance”.

Em seus estudos, o autor valoriza o *elemento da escolha*, ou seja, a concepção de que, para uma ação ser considerada estratégica, ela deve ser escolhida deliberadamente pelo aprendiz (tal qual afirma Oxford, 2017). Cohen (2014) considera esse aspecto fundamental na distinção entre estratégias e processos que não são estratégicos, tomando-o como crucial *por ser o que dá a uma estratégia seu caráter especial*⁹. Tal perspectiva não é compartilhada integralmente por Griffiths (2018), por considerar que uma ação pode ser estratégica ainda que esta seja realizada automaticamente, ou em um *continuum entre uso completamente consciente e completamente automático* (Griffiths, 2008, p. 85-86).

Além da questão da consciência, Cohen (2014) acrescenta *pensamentos* à noção de manifestação de estratégias em sua definição, a qual se distingue em relação ao ponto de vista de Griffiths (2018), que define EAs apenas como *ações*, exemplificando um viés do debate relacionado à dimensão de *natureza da atividade*.

Expusemos anteriormente alguns pontos de contensão, de desacordo, que permanecem na área de estratégia de aprendizagem de línguas. Como o foco desta seção se restringe a tratar das características de definição em detrimento das problemáticas que envolvem o debate de EAs, não abordaremos de forma específica as dimensões mencionadas, salvo quando estas fizerem parte da discussão sobre a composição de estratégias.

Algo que se destaca através desta seção é a variedade de discussões sobre a caracterização de estratégias de aprendizagem provindas de diferentes autores, o que pode provocar em muitos o mesmo sentimento que levou Ellis (1994) a qualificar o conceito de EAs como *fuzzy* ou, em nossa tradução, *difuso*. É por isso que concordamos com Griffiths (2018) sobre a necessidade de destacar os traços essenciais das EAs, pois, conforme afirma a autora, *é impossível conduzir pesquisas significativas se não podemos sequer concordar com o que é isto que estamos pesquisando*^{10 11}. Portanto, apresentadas algumas definições de EAs, exploraremos a seguir os aspectos mais relevantes para a composição desse construto, isto é, elementos sobre os quais há maior concordância nesse campo teórico e que, assim, podem ser tratados como suas características definitivas principais, a fim de esclarecer o conceito de estratégias de aprendizagem que subjaz a análise de dados desta investigação.

⁹ No original: “[...] important here because this is what gives a strategy its special character” (Cohen, 2014, 2.1 A working definition of language learner strategies).

¹⁰ No original: “[...] it is impossible to conduct meaningful research if we cannot even agree about what it is that we are researching”.

¹¹ GRIFFITHS, 2018, Definition Section (referência à citação retirada de *e-book*).

1.2 - Características Essenciais de Estratégias de Aprendizagem de Línguas

Considerando a dificuldade de trabalhar com uma definição com a qual há consenso satisfatório entre pesquisadores da área, Griffiths (2018) sugere que *é possível identificar as características essenciais de EAs e incorporá-las em uma definição viável*¹², como mencionamos anteriormente. Alguns desses pontos também são citados por Oxford (2017) para argumentar sobre a diferença entre EAs e atividades ordinárias, visando contestar o comentário de Dörnyei e Ryan (2015) de que a literatura de estratégias de aprendizagem teria falhado em esclarecer essa distinção. Por isso, nas seções seguintes, buscamos esclarecer especificamente os tópicos que Griffiths (2018) propõe como relevantes para composição do construto de estratégias, no intuito de aprofundar a discussão teórica sobre esses temas e delimitar a definição que escolhemos para fundamentar esta investigação. Ao final desta seção, explicitamos nossas considerações sobre o conteúdo teórico apresentado.

1.2.1 - Formas de Manifestação de Estratégias

De acordo com a pesquisa de Oxford (2017), 93% das definições de estratégias apresentaram conceitos relacionados a uma base mental, como pensamentos, cognições, aquisição de conhecimento, aprendizagem em geral ou processos mentais específicos. Esse dado revela que a maioria dos estudiosos considera o aspecto cognitivo como característica fundamental das EAs, o que significa que processos internos como pensar, refletir, analisar ou comparar são frequentemente realizados e combinados por alunos ao executarem uma tarefa de aprendizagem.

Macaro (2006), por sua vez, defende que estratégias são mentais por natureza e se situam somente no domínio do comportamento cognitivo. Para o autor, o ato observável de *fazer anotações*, por exemplo, não seria em si uma estratégia, mas o trabalho mental que subjaz essa ação, como: identificar as ideias mais importantes, o nível de detalhamento das anotações, a melhor forma de destacar as informações mais relevantes, prestar atenção, entre outras ações mentais é que são consideradas estratégicas e são associadas para que a anotação seja uma consequência. Nesse caso, segundo Macaro (2006), *uma estratégia é mais apropriadamente descrita em termos de pensar ao invés de fazer*¹³ (p. 327, grifo nosso). Tal

¹² No original: “it is possible to identify the essential characteristics of language learning strategies and to incorporate them into a workable definition”.

¹³ No original: “a strategy is more appropriately described in terms of thinking rather than doing.”

perspectiva se apoia no pressuposto de que considerar a atividade observável como uma única unidade de análise ocultaria todas as atividades mentais que ocorrem em conjunto ao performar determinada tarefa (Macaro, 2016 *apud* Oxford, 2017).

Por outro lado, Oxford (1990) afirmou que essas manifestações observáveis (como *fazer perguntas para esclarecimento* ou *fazer anotações*) podem ser consideradas estratégicas. No entanto, após analisar a proposta de Macaro (2006), acrescentou que para um comportamento observável ocorrer, ele de fato deve ser antecedido por atividades mentais (OXFORD, 2017), algo que a autora havia apenas considerado anteriormente como uma característica implícita. Nessa perspectiva, as estratégias mentais são as que tendem a guiar as estratégias observáveis e as observáveis são manifestações das estratégias mentais (Oxford, 2017). Dessa forma, a ação de *organizar o ambiente de estudo* não seria considerada estratégica por Macaro. No entanto, Oxford indica que o plano de *organizar* é composto por estratégias mentais (tais como: identificar as necessidades e objetivos do aprendiz; visualizar a aparência que o ambiente deve ter; decidir quais objetos mover; analisar se o tempo gasto para a organização vale a pena; identificar a quantidade de tempo e energia disponíveis para organização do espaço; considerar o momento certo para começar a fim de obter o resultado desejado, entre outras) e é manifestado através de ações observáveis (mover objetos, ordenar livros, encontrar documentos e reorganizar os arquivos do computador, por exemplo) (Oxford, 2017). Segundo a autora, todas as ações mencionadas são estratégicas e apenas se diferem em relação ao âmbito cognitivo ou comportamental.

Em contrapartida a esse conceito dual da natureza das estratégias, Cohen (2014) propõe três conjuntos classificativos, dos quais: algumas estratégias podem ser caracterizadas como comportamentais e são, portanto, observáveis (como *fazer perguntas para esclarecimento*); outras que são comportamentais e mentais, mas difíceis de serem observadas (*parafrasear uma palavra ou conceito*); e outras ainda puramente mentais, não sendo diretamente observáveis (*fazer traduções mentalmente na língua materna para esclarecimento durante uma leitura*). Estas últimas seriam verificadas e avaliadas através de relato verbal, recurso referenciado como o único meio de explorar os processos mentais dos aprendizes (Griffiths, 2008). Em relação à classificação de Cohen, Oxford (2017) comentou sobre a dificuldade de incluir todas as estratégias nessas três categorias, mas afirmou que considera ser um bom começo para um tema que permanece em discussão.

A perspectiva de Griffiths (2018, 2019) sobre o tema, no entanto, limita-se principalmente ao caráter ativo das estratégias e não se detém na discussão sobre sua natureza. Para a autora, independentemente das divergências existentes, parece haver um consenso

bastante geral em relação à dimensão ativa das EAs, seja ela de origem mental ou física. Uma das evidências que demonstram tal característica, é o uso de verbos para descrever estratégias em questionários aplicados em estudos, como por exemplo, nas frases: *revisar vocabulário, controlar horários para que o estudo seja realizado, estudar gramática, aprender com os erros* (retirado do inventário ELLSI¹⁴, Griffiths, 2003b, 2013 *apud* Griffiths, 2018, ver seção *A Conceptual Perspective*), bem como o SILL, questionário utilizado neste estudo, cujas questões remetem a uma ação na primeira pessoa: *Eu uso rimas para lembrar palavras novas, eu tento encontrar padrões, eu penso sobre meu progresso, eu procuro palavras na minha própria língua que sejam parecidas a palavras novas* (Oxford, 1990). Através desses dois recursos, pode-se perceber que a própria estrutura gramatical utilizada para descrever as estratégias revela sua característica ativa (Griffiths, 2018).

A importância dessa discussão está relacionada ao direcionamento que pesquisadores darão aos seus estudos ao defenderem uma das perspectivas anteriormente mencionadas:

Os pesquisadores precisam estar cientes de que precisarão decidir sobre sua posição nessa questão, para selecionar itens de estratégias de acordo com seus próprios contextos, participantes, objetivos de pesquisa e entendimento do conceito, e estar preparados para justificar suas escolhas (Griffiths, 2018, ver seção *A Conceptual Perspective*)¹⁵.

Em meu último estudo, analisei as relações entre competências e estratégias de aprendizagem e busquei argumentar sobre o pressuposto de que estas últimas podem se constituir como a materialização da concepção dos alunos sobre como aprender, ou seja, sua “filosofia de aprendizagem” (Almeida, 2021). Para sustentar essa proposição, apoiei-me em termos utilizados pelos autores indicados na **Figura 1**, considerando os elementos como “termos práticos”, ou que se referem a formas de agir, de realizar determinado processo.

¹⁴ English Language Learning Strategy Inventory.

¹⁵ No original: “Researchers need to be aware that they will need to make their own decision about where they stand on the issue, to select strategy items according to their own contexts, participants, research purpose and understanding of the concept, and to be prepared to justify their choices.”.



Figura 1: Definições de Estratégias de Aprendizagem (ALMEIDA, 2021).

É possível notar que o conceito de estratégia como manifestação empírica está presente nos termos escolhidos para definição de estratégias: *ações* e *operações* atribuem o sentido de realizar algo, enquanto *técnicas*, *ferramentas* e *métodos* indicam a ideia de instrumentalização para que uma ação seja realizada. Conforme aponto no estudo, as definições apresentam, portanto, um caráter empírico (ativo), como afirma Griffiths (2018). No entanto, é necessário acrescentar que, estando a observabilidade presente ou não, a origem e o controle das estratégias ocorrem na mente, para que, então, esses instrumentos e ações sejam implementados (Oxford, 2017).

Mediante os argumentos apontados pelos autores, consideramos que a natureza das estratégias é ativa, podendo ocorrer através da ação de processos mentais e manifestações observáveis, ambos originados cognitivamente. Um dos motivos por que apoiamos essa perspectiva se deve às características dos instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo: O questionário *SILL* contém itens que sugerem a realização de ações, tanto mentais quanto físicas, para a prática das EAs; enquanto os diários reflexivos indicam a importância que atribuímos à análise dos alunos sobre seu próprio aprendizado, estimulando o uso de

estratégias mentais de memória, comparação, sumarização, crítica, autoconhecimento, metacognitivas, entre outros processos. Utilizamos esses recursos com o intuito de instigar os alunos à consciência e reflexão sobre as ações que realizam para aprender uma língua estrangeira (LE), bem como para tomar conhecimento sobre seu próprio processo de aprendizagem e estratégias que utilizam (Griffiths, 2008). A propósito, essa é outra questão discutida em relação à caracterização das EAs: até que ponto os aprendizes têm consciência das estratégias que utilizam? Essas ações são realizadas conscientemente ou de forma “automática”? Tais perguntas constituem um tema controverso, a ser discutido na seção seguinte.

Quadro 2: Síntese da discussão teórica sobre aspecto ativo das EA.

FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS	
MACARO, 2006	OXFORD, 2017
<p>Estratégias são mentais. As ações observáveis são apenas consequências desses processos cognitivos.</p> <p>“uma estratégia é mais apropriadamente descrita em termos de pensar ao invés de fazer” (p. 327, grifo nosso)</p>	<p>Estratégias são mentais e observáveis.</p> <p>“Estratégias são guiadas mentalmente, mas também possuem manifestações físicas e portanto observáveis” (p. 48)</p>
<p>GRIFFITHS, 2019</p> <p>“Estratégias são o que aprendizes fazem” (p. 2), independentemente da origem, se mental ou comportamental.</p>	
<p>Nossa compreensão:</p> <p>A natureza das estratégias é ativa, podendo ocorrer através da ação de processos mentais e manifestações observáveis, ambos originados cognitivamente.</p>	

Fonte: Autoria própria.

1.2.2 - Consciência: o Elemento de Escolha

O debate sobre o papel da *consciência* no aprendizado de língua estrangeira não é recente. Schmidt (1990) aponta que desde a década de 70 especialistas defendiam que o aprendizado consciente de regras gramaticais poderia auxiliar no uso adequado das estruturas linguísticas e que chamar a atenção de alunos a essas propriedades formais facilitaria a

aprendizagem de línguas (Bialystok, 1978; Rutherford and Sherwood Smith, 1985 *apud* Schmidt, 1990), perspectiva que na época não recebia suporte teórico significativo por parte dos estudiosos. Por outro lado, alguns autores (Seliger, 1983; Krashen 1981, 1983, 1985 *apud* Schmidt, 1990) argumentam que o aprendizado de línguas ocorre no subconsciente, pensamento apoiado pela teoria de Krashen (1985) que denomina *aquisição* o processo natural de assimilação da língua, ou seja, sem intervenção formal de ensino do idioma.

No entanto, no âmbito do estudo de estratégias de aprendizagem, não buscamos aferir especificamente se o aprendizado se dá de maneira consciente ou não, mas se ao utilizar estratégias e realizar ações para aprender línguas, aprendizes o fazem de forma deliberada e/ou inconsciente. Apesar de seu caráter controverso, tal discussão tem lugar de importância, pois alguns consideram que a realização consciente de determinado processo é o que permite classificá-lo como uma estratégia (Cohen, 2014; Oxford, 2021; 2017), enquanto outros incluem a possibilidade de estratégias serem realizadas automaticamente (McLaughlin, 1990; Wenden, 1991; Griffiths, 2017, 2019) e ainda há os que afirmam que estratégias são empregadas em um *continuum* entre consciente e inconsciente (Griffiths, 2008). Nesta seção, pretendemos tratar das nuances entre as perspectivas e os argumentos dos autores referidos.

Na investigação realizada por Oxford (2017), foi constatado que 97% dos autores mencionam *consciência* explicitamente ou implicitamente em suas definições de estratégias de aprendizagem, o que nos faz inferir que muitos consideram esse aspecto fundamental para caracterizá-las. Cohen (2014), por exemplo, afirma que, em sua opinião, *o elemento da consciência é o que distingue estratégias dos processos que não são estratégicos*¹⁶ e ainda que essa qualidade *é o que dá à estratégia seu caráter especial* (2014¹⁷).

O conceito de consciência também é referido como *elemento de escolha* (Cohen, 2014; Griffiths, 2018), concernente ao processo de selecionar as ações adequadas para realizar determinada tarefa, algo considerado por Griffiths (2019) como um dos pontos chave para definir EAs, classificando o ato de escolha como uma característica evidente, uma vez que não podemos forçar aprendizes a utilizar estratégias e que aqueles que aceitam atividades de aprendizagem passivamente dificilmente podem ser considerados estratégicos (Griffiths, 2018). É possível argumentar, portanto, que há certa concordância quanto à proposta de que EAs são escolhidas voluntariamente pelos aprendizes. No entanto, o ponto de divergência está em saber se, para ser considerada uma estratégia, essa decisão é feita apenas de forma

¹⁶ No original: “the element of consciousness is what distinguishes strategies from those processes that are not strategic”.

¹⁷ Seção: 2.1 A working definition of language learner strategies.

consciente ou também inconscientemente. A fim de prosseguir com essa reflexão, faz-se necessário abordar as concepções que compõem o construto *consciência*.

Em se tratando de aprendizado de línguas, Schmidt (1990, 1995) é muito citado pelo desenvolvimento de um modelo que busca explicitar as distintas facetas envolvendo a composição do que chamamos de *consciência*. Segundo o autor, esta pode ser detalhada em quatro elementos: atenção, *awareness*¹⁸, intenção e esforço cognitivo. O primeiro elemento, **atenção**, possui duas partes: (i) detecção de um estímulo sensorial; (ii) estar alerta (ou *alertness*), isto é, pronto para lidar com um estímulo subsequente (ii) orientação, ou alinhamento da atenção para o estímulo (Oxford, 2017). Schmidt (1990) sustenta a hipótese de que, embora nem todo aprendizado seja deliberado, toda forma de aprendizagem requer atenção (ou seja, se aprendizes não prestam atenção a determinado vocabulário, não seria possível aprendê-lo) e constitui um elemento fundamental para o conceito de *consciência*.

Awareness consiste em duas partes: (i) *notar* (ou *noticing*), ação tida como uma atividade superficial, ou seja, de primeiro nível, pois para realizar qualquer tarefa, aprendizes precisam estar cientes de seu contexto situacional, serem capazes de notar certos aspectos (como vocabulário novo, por exemplo), bem como reconhecer a presença de uma tarefa e a necessidade de resolvê-la. (ii) *Entender* (ou *understanding*) consiste no reconhecimento de regras, padrões ou princípios em uma determinada atividade e é caracterizado como um nível aprofundado de compreensão no âmbito do significado sintático, semântico ou comunicativo (Schmidt, 1990).

O criador do modelo exemplifica a distinção entre esses dois níveis através de diferentes contextos:

- Na investigação forense, a coleta de evidências estaria relacionada ao ato de *notar*, enquanto criar a teoria de como o crime ocorreu estaria no nível do *entendimento*.
- No aprendizado de vocabulário de língua estrangeira, registrar cognitivamente aspectos da forma de uma palavra (fenômenos fonológicos e ortográficos) envolve a atividade de *notar*. Por outro lado, saber o significado e as ocorrências sintáticas da mesma palavra estão no domínio do *entendimento*.
- Na pragmática, ouvir o interlocutor dizer: *Peço mil desculpas por atrapalhar, mas, quando tiver um tempo, será que você poderia dar uma olhada neste documento, por favor?*, está no nível de *noticing*, enquanto reconhecer os traços de cortesia nas

¹⁸ Não foi encontrada tradução satisfatória que contemple o conceito de *awareness* expressado por Schmidt (1990). Optamos, portanto, por não traduzi-lo de forma a evitar interferências no significado original.

expressões utilizadas, concomitantes a elementos contextuais como papéis de poder, distância social e nível de imposição, está no âmbito de *understanding* (Schmidt, 1990).

É importante ressaltar que, nesse ponto, os aprendizes podem *entender* o valor de uma estratégia de aprendizagem para resolver uma tarefa complexa, mas ainda não assumiram uma postura *intencional* em relação a ela (Oxford, 2021).

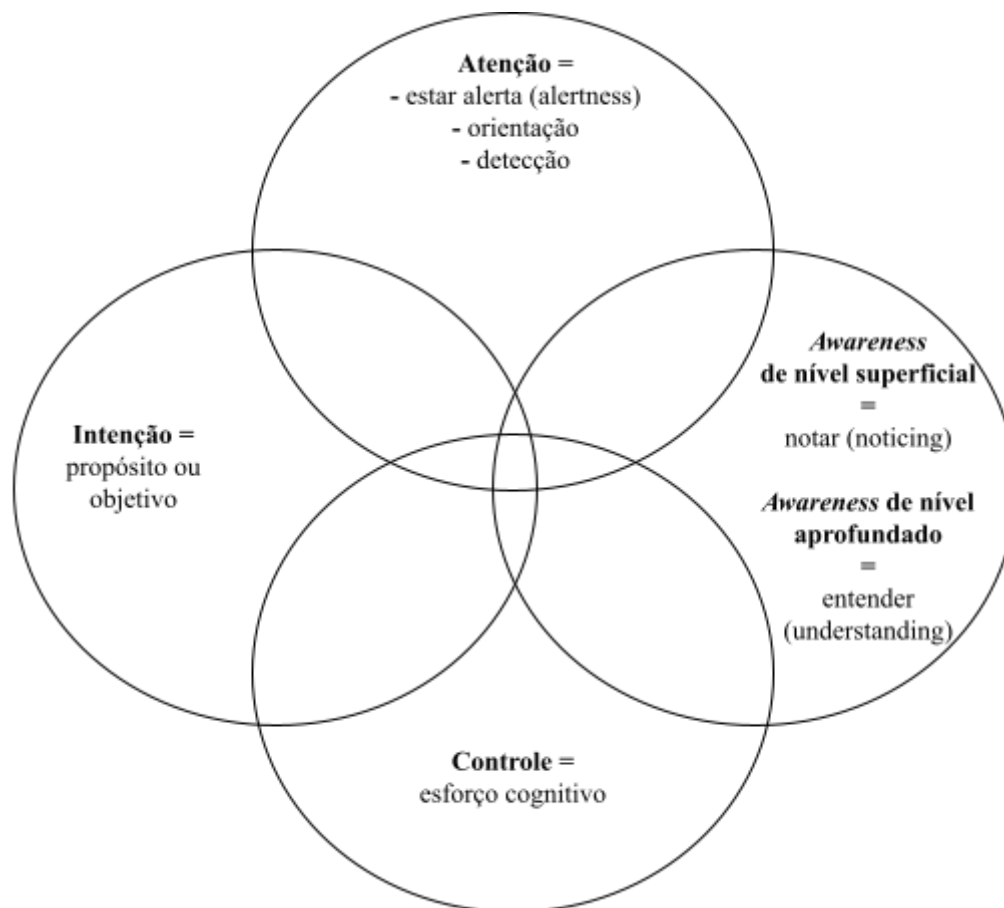
Portanto, o terceiro elemento da consciência é a *intenção*, o qual Schmidt (1995) equipara a ter um propósito ou um objetivo. Oxford (2021) afirma que aprendizes devem ter algum propósito para realizar uma tarefa, seja adquirir uma nota, executar uma atividade com sucesso, aprender conteúdo útil para a necessidade futura de uso da língua, reduzir a ansiedade, e/ou simplesmente realizar um bom trabalho. Este fator de finalidade também é usado pela mesma autora como elemento essencial para definição de estratégias, isto é, uma ação com propósito seria um dos aspectos que distinguem uma ação estratégica de uma ação ordinária (OXFORD, 2017).

O aspecto final da composição da consciência é *esforço cognitivo*, o qual não significa simplesmente despender energia para executar uma tarefa, mas, na perspectiva de Schmidt, envolve *controle*, o que Oxford (2021) entende como *regulação: usar esforço de forma dirigida, manejada, a fim de atingir um objetivo*¹⁹. Controle pode ser aplicado com maior ou menor intensidade, a depender da tarefa. Se o aprendiz tem familiaridade com a estratégia e já a realizou repetidas vezes, pode exercer controle mínimo (menos esforço), ainda consciente; quando se trata de uma nova estratégia, é necessário empregar maior controle (mais esforço).

Segundo Oxford (2017), esforço cognitivo pode ser aplicado com frequência. No entanto, ao menos os primeiros três elementos (*attention, awareness e intention*) são necessários para que uma estratégia seja empregada conscientemente. A seguir, apresentamos uma figura elaborada por Oxford (2017) que resume o conceito de Schmidt (1995) sobre as quatro dimensões de consciência:

¹⁹ No original: “using effort in a targeted, managed way to meet the goal”.

Figura 2: Interpretação das Quatro Dimensões de Consciência de Schmidt (1995).



Fonte: Oxford (2017, p. 39, tradução nossa).

O Modelo de Consciência de Schmidt fundamenta o argumento de Oxford, a qual sustenta que se determinada estratégia foi realizada tantas vezes ao ponto de não ser mais consciente, esta já não pode ser considerada uma estratégia (2021). A autora parte do pressuposto de que estratégias são ativadas com o intuito de realizar uma tarefa, isto é, uma *ação intencional considerada necessária para alcançar um resultado a fim de resolver um problema ou cumprir um objetivo*²⁰ (Oxford, 2021²¹). Portanto, se uma tarefa não apresenta dificuldade significativa, não representa um desafio ao aprendiz para que este disponha de alternativas para resolvê-la e sua resolução se torna um procedimento padrão (automatizado), então não se faz necessário o uso de EAs. Nesse caso, a tarefa tornou-se tão comum que já não demanda atenção, awareness, intenção ou esforço cognitivo, ou seja, é realizada

²⁰ No original: “a purposeful action considered necessary in order to achieve a given result for solving a problem or fulfilling a goal”.

²¹ Seção: “4 LLS: The Need for Self-regulation When Learners Face Challenges”.

inconscientemente, e logo, por definição, não pode ser considerada uma estratégia, segundo a autora. Para ela, o procedimento automático que não depende dos elementos de consciência para ser realizado é denominado como *hábito*.

Griffiths (2018), no entanto, atesta sua posição em relação à questão da consciência, afirmando que não é necessário que uma ação com o propósito de aprender línguas seja escolhida deliberadamente para ser considerada estratégica. O mesmo ponto de vista é compartilhado por Gu (2012), Gregersen and MacIntyre (2014) e Purpura (2014).

[...] uma ação escolhida pelo aprendiz com o propósito de aprender línguas continua sendo uma estratégia de aprendizagem de línguas mesmo quando esta se torna automática e já não precisa ser selecionada deliberadamente todas as vezes, embora o aprendiz possa avançar e retroceder ao longo do continuum deliberado/automático à medida que haja necessidade²² (GRIFFITHS e SORUÇ, 2020²³).

A autora também tece sua crítica em relação à conceituação de *hábito* definida por Oxford, afirmando que é impossível identificar o ponto em que uma estratégia se transforma em um hábito e, se tal distinção for utilizada, esta precisa ser bem definida teoricamente (Griffiths, 2018). Além disso, a autora considera que pessoas podem criar hábitos propositalmente e, portanto, estrategicamente. Ao criar uma rotina matinal, por exemplo, cria-se hábitos com o intuito de tornar as manhãs mais objetivas e com o menor esforço cognitivo possível. A ação de vestir o mesmo modelo e cor de camisa ou posicionar os elementos do café da manhã no mesmo lugar para serem usados no dia seguinte torna-se um hábito com propósito e que pode ser orquestrado estrategicamente.

“Eu considero que meus hábitos são comportamentos estratégicos orquestrados cuidadosamente, criteriosamente escolhidos e arquivados na seção predefinida do meu cérebro, requerendo, portanto, energia cognitiva mínima para serem ativados e essenciais para que eu funcione desta maneira; e acredito que isso seria verdadeiro para a maioria de nós²⁴” (Griffiths, 2018).

²² No original: “an action chosen by the learner for the purpose of learning language remains a language learning strategy even when it has become automatic and no longer has to be deliberately selected every time, although the learner can move backwards and forward along the deliberate/automatic continuum as the need arises”.

²³ Seção: 8. Language Learning Strategies: “What Are Language Learning Strategies?”.

²⁴ No original: “I consider my habits to be carefully orchestrated strategic behaviors, judiciously chosen and filed away in the default section of my brain, therefore requiring minimal cognitive energy to activate, and essential to functioning as I do; and I believe this would be true of most of us”.

Se hábitos podem realmente ser criados estrategicamente para cumprir um objetivo, essa possibilidade confrontaria um dos argumentos de Oxford em favor de EAs serem unicamente conscientes, quando a autora afirma que estratégias não podem ser automáticas se são utilizadas com um propósito (2017), pois *se estratégias por definição refletem propósito e propósito envolve certa consciência, por que alguns especialistas dizem que estratégias podem ser inconscientes?*²⁵ (Oxford, 2017, p. 39). Consideramos essa questão bastante válida e damos razão ao questionamento da estudiosa, porque, se estabelecemos a ação consciente como critério na definição de EAs, mesmo que uma atividade seja automatizada estrategicamente, esta talvez poderia ser considerada um *hábito estratégico*, mas ainda assim, por não representar uma tarefa desafiadora a ponto de requerer uma iniciativa consciente, não seria denominada *estratégia*.

Fica claro, portanto, que a discussão sobre consciência no âmbito das estratégias de aprendizagem ainda não chegou a um consenso. Apesar disso, permanece o pensamento comum de que estratégias são escolhidas pelos aprendizes (Oxford, 2017; Cohen, 2014; Griffiths, 2018 e 2019) e essa seria, em teoria, uma das características que as distinguiriam de uma atividade ordinária. Segundo Griffiths (2018), para determinar se trata-se de uma EA ou não, é necessário saber se o próprio aprendiz a escolheu para si ou se o professor ou outra pessoa prescreveu essa ação em seu lugar. Tal escolha depende de distintos fatores que variam entre características individuais, contextuais e tipos de objetivo (*op. cit.*).

Neste trabalho, são utilizados instrumentos metodológicos que permitem reportar procedimentos realizados conscientemente e as estratégias escolhidas pelos alunos, uma vez que estes devem refletir sobre ações realizadas para aprender línguas a fim de preencher os questionários e redigir os diários reflexivos. Ao escolher uma estratégia, todo aprendiz determina um propósito, uma finalidade para seu uso. Trataremos desse caráter intencional, presente na composição das EAs, na próxima seção.

²⁵ No original: “If strategies by definition reflect purposefulness, and if purposefulness involves some consciousness, why would some experts say that can strategies be automatic or unconscious?”.

Quadro 3: Síntese da discussão teórica sobre consciência na área de EA.

CONSCIÊNCIA: O ELEMENTO DE ESCOLHA	
OXFORD, 2017	GRIFFITHS, 2018
Para ser considerada uma estratégia, uma ação deve ser tomada conscientemente.	A escolha de uma ação estratégica pode ser consciente ou inconsciente.
<p>[...] se uma estratégia foi utilizada tão frequentemente que perdeu-se a consciência sobre ela, esta não é mais uma estratégia. [...] eu tendo a chamar esta ação de hábito” (p. 40)²⁶</p>	<p>“uma ação escolhida pelo aprendiz com o propósito de aprender línguas continua sendo uma estratégia de aprendizagem de línguas mesmo quando esta se torna automática²⁷” (Griffiths e Soruç, 2020)</p>
<p>Nossa compreensão: Permanece o pensamento comum de que estratégias são escolhidas pelos aprendizes, independentemente se de forma deliberada ou automática.</p>	

Fonte: Autoria própria.

1.2.3 - Propositalidade/Intencionalidade

Após termos exposto sobre os tópicos de natureza e consciência de estratégias, temas controversos e que, como descrito anteriormente, fazem parte das dimensões de variação, trataremos de um tópico sobre o qual há maior concordância em meio aos pesquisadores da área. De acordo com Oxford (2017), 100% das definições mencionam a *propositalidade*, ou *orientação em direção a um objetivo específico*, como uma qualidade das estratégias de aprendizagem, tanto explicitamente quanto implicitamente, o que torna a presença da intencionalidade no uso de estratégias um fator incontestável.

A incorporação de um objetivo é considerada por Macaro (2006) como um aspecto identificativo de estratégias. O autor aponta que a ação humana é dirigida por propósitos e pela busca de objetivos, e para que estes alvos sejam alcançados efetivamente: (i) devem ser estabelecidos por escolha livre e individual do aprendiz; (ii) devem ser específicos e explícitos, e (iii) devem parecer alcançáveis (*op.cit*, p. 328). Um objetivo pode ser

²⁶ No original: “if a strategy has been used so often that it has been lost to consciousness, it is no longer a strategy.[...] I tend to call this action a habit”

²⁷ an action chosen by the learner for the purpose of learning language remains a language learning strategy even when it has become automatic (Seção 8: Language Learning Strategies).

determinado para cumprir requisitos propostos pelo professor ou alcançar os objetivos dos próprios alunos em relação à sua aprendizagem. Pode ocorrer que esses propósitos existam, mas não estejam claros para os aprendizes. Neste caso, cabe aos pesquisadores analisar e inferir para que fim essas metas estão sendo orientadas (Macaro, 2006).

A orientação da aprendizagem para um propósito específico é uma das características que faz distinção entre estratégia e uma ação ordinária (Oxford, 2017; Griffiths, 2018). Oxford (2017) afirma que a propositalidade está intrinsecamente ligada ao elemento de escolha, por ser um dos fatores que influencia a seleção de estratégias. A depender do propósito da tarefa, o aprendiz pode determinar quais delas devem ser usadas. Estratégias não são realizadas ao acaso ou por motivos aleatórios. Toda ação estratégica possui um fim específico determinado pelo aprendiz, variando desde cumprir uma tarefa, tornar a aprendizagem mais fácil, rápida e satisfatória, resolver problemas, até simplesmente realizar melhorias em seu aprendizado (Cohen, 2014). Esses distintos motivos pelos quais opta-se por utilizar estratégias serão discutidos mais detalhadamente a seguir.

Quadro 4: Síntese da discussão teórica sobre propositalidade na área de EA.

PROPOSITALIDADE/INTENCIONALIDADE
<p>Toda ação estratégica possui um fim específico determinado pelo aprendiz.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Um comportamento estratégico implica atividade proposital orientada por objetivos da parte do aprendiz” (Griffiths e Soruç, 2020, tradução nossa). ● Está ligada ao elemento de escolha: No que se refere às estratégias, a depender do propósito da tarefa, o aprendiz pode determinar quais delas devem ser usadas.

Fonte: Autoria própria.

1.2.4 - Propósitos específicos de Estratégias de Aprendizagem

Fica claro que, segundo os autores mencionados, para que uma atividade seja considerada estratégica, esta deve possuir um propósito estabelecido pelo aprendiz (Macaro, 2006; Cohen, 2014; Oxford, 2017; Griffiths, 2018; Griffiths e Soruç, 2020). As razões particulares que motivam a escolha de estratégias de aprendizagem são diversas, mas a maior parte das definições menciona a própria *aprendizagem* como propósito primário. Embora alguns autores não incluam em suas definições a menção ao aprendizado categoricamente (citando apenas a melhoria da habilidade com a língua alvo, por exemplo), a pesquisa de

Oxford (2017) indica que 97% das conceituações citam *aprender* como finalidade, seja de forma explícita ou implícita.

Estratégias de aprendizagem são usadas por aprendizes para aprender. Essa frase de Griffiths (2018²⁸) pode parecer redundante, porém esse aspecto é o que diferencia as EAs de outros tipos de estratégias, especialmente das comunicativas, cujo principal objetivo é lidar com a comunicação em uma situação imediata. A estratégia comunicativa pode promover oportunidade de prática da língua, mas o aprendizado somente ocorrerá se o aprendiz utilizar ações estratégicas durante a conversação (por exemplo, associando vocabulário novo com vocabulário conhecido) ou posteriormente (por exemplo, buscando utilizar as palavras aprendidas em interações na língua alvo). Segundo Griffiths (2018), é possível que o aprendiz possa ter sucesso durante uma comunicação (através de gestos, por exemplo), mas não aprenda com a interação efetivamente.

Outro propósito apontado é o de utilizar EAs para realizar tarefas específicas. De acordo com a pesquisa de Cohen (2014) envolvendo acadêmicos especialistas da área de estratégias de aprendizagem, o tipo de tarefa pode determinar a estratégia a ser selecionada, sob a compreensão de que algumas são usadas para uma tarefa específica e outras podem ser utilizadas em vários outros contextos. Nesse mesmo sentido, Hsiao e Oxford (2002) argumentam que EAs não são boas ou ruins, o que determina sua eficácia é o potencial de cumprir uma tarefa adequadamente em um contexto específico (*apud* Oxford, 2017). Muitos aprendizes escolhem utilizar estratégias para cumprir uma tarefa, seja realizar uma prova, estabelecer comunicação durante uma conversação ou entender e realizar uma atividade em sala de aula. No entanto, alguns as utilizam com a intenção de ir além da tarefa imediata, visando metas a longo prazo, como alcançar determinado nível de proficiência, conseguir fazer negociações no trabalho, ler livros na língua alvo ou se tornar um tradutor (Oxford, 2017).

Algumas definições indicam que estratégias também são empregadas com o intuito de tornar a aprendizagem mais fácil, rápida e satisfatória. Considerando que para a maioria das pessoas aprender uma língua não é uma tarefa simples, as EAs podem servir como recurso para tornar o aprendizado mais eficiente e atrativo. Especialistas participantes da pesquisa de Cohen (2014) apontaram que estratégias auxiliam aprendizes a desenvolver maior conhecimento sobre si mesmos e sobre como sua aprendizagem de línguas ocorre. Um dos participantes dessa mesma pesquisa observou que utilizar EAs inicialmente pode ser complexo por se tratar de uma ação diferente da que se está acostumado a desempenhar, mas,

²⁸ Seção: 1. A Conceptual Perspective.

uma vez que obtém-se bons resultados, os alunos percebem que utilizá-las realmente promove facilidade, rapidez e prazer ao aprender línguas.

Quadro 5: Síntese da discussão teórica sobre propósitos específicos de EA.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS DE ESTRATÉGIAS
Estratégias de aprendizagem podem ser usadas por aprendizes:
<p>Para aprender;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aspecto que diferencia as EAs de outros tipos de estratégias, especialmente das comunicativas.
<p>Para realizar tarefas específicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● o tipo de tarefa pode determinar a estratégia a ser selecionada; ● o que determina a eficácia da estratégia é o potencial de cumprir uma tarefa adequadamente em um contexto específico.
<p>Tornar a aprendizagem mais fácil, rápida e satisfatória.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Podem tornar o aprendizado mais eficiente e atrativo. ● Podem desenvolver a compreensão do aprendiz sobre si mesmo e sobre a forma de realizar seu aprendizado.

Fonte: Autoria própria.

Apresentadas as características consideradas relevantes para definir o construto de EAs, encerramos este capítulo com uma síntese da perspectiva que defendemos neste trabalho. Quanto à forma de manifestação de estratégias, concordamos com Griffiths (2018) na visão de que a natureza é ativa, ou seja, estratégias são ações, que são originadas cognitivamente e se manifestam através de processos mentais e/ou de manifestações observáveis. Independentemente da forma como são selecionadas, se de maneira deliberada ou automática, nos apegamos à compreensão de que estratégias são determinadas a partir de uma escolha, a qual é tomada visando um propósito estabelecido pelo aprendiz com a finalidade de aprender, realizar tarefas específicas ou tornar a aprendizagem mais fácil, rápida e satisfatória.

Na próxima seção, buscamos tratar de algumas categorizações já feitas sobre EAs e explicitar a classificação escolhida para categorizar as estratégias de aprendizagem abordadas neste estudo.

1.3 - Classificação de Estratégias

Desde o início das discussões sobre estratégias de aprendizagem, estudiosos procuram categorizá-las utilizando diferentes inventários, classificações e taxonomias. Rubin (1981) elaborou um primeiro esquema, dividindo as EAs em dois grupos: diretas e indiretas. O primeiro foi baseado em processos psicológicos básicos identificados em aprendizagem geral, tais como: esclarecimento/verificação; monitoramento; memorização; adivinhação/inferência indutiva; raciocínio dedutivo e prática²⁹ (Rubin, 1981, p. 2). O segundo grupo refere-se a ações que facilitam o aprendizado e que podem contribuir indiretamente para esse processo, como: *criar oportunidades para prática*, relacionada a estratégias metacognitivas por alguns estudiosos (Anderson, 2008) e *artifícios de produção*³⁰, ligados ao foco em comunicação, também relacionado a motivação e oportunidade de exposição ao idioma.

O'Malley *et al.* (1985), por sua vez, identificou 26 estratégias e as dividiu em três grupos: *metacognitivas* (saber sobre o desenvolvimento da aprendizagem), *cognitivas* (envolver engajamento mental com o material-alvo) e *socioafetivas* (corresponder à interação com outros). Segundo Griffiths (2018), as estratégias cognitivas e metacognitivas de O'Malley *et al.* (1985) possuem aspectos semelhantes às categorias diretas e indiretas de Rubin (1981). No entanto, a adição de uma classificação que inclui o envolvimento de aspectos interacionais foi um grande marco para o reconhecimento do crescente interesse pelo socioculturalismo na época. Outro fator referente a essa proposta de classificação é que, como observa Gomes (2019), O'Malley *et al.* (*op. cit.*) consideram estratégias sociais e afetivas como relacionadas entre si em uma única categoria, enquanto Oxford (1990) estabelece distinção entre as duas, como abordaremos a seguir.

Apesar de considerarmos as contribuições de outros pesquisadores sobre a classificação de estratégias, utilizamos como base para este estudo as categorias criadas por Oxford (1990), pois é nessa classificação que o SILL, um dos instrumentos de coleta de dados, está baseado. A autora manteve a classificação inicial de Rubin (1981) e, portanto, categorizou as estratégias de aprendizagem em dois grupos: as diretas, que estão diretamente ligadas ao uso da língua e são compostas pelas cognitivas, de memória e de compensação; e as indiretas, formadas pelas metacognitivas, afetivas e sociais, as quais dão suporte ao aprendiz para administrar sua aprendizagem, mas não se relacionam diretamente com a língua-alvo. A seguir, abordaremos brevemente a definição de cada uma delas, sucedida pela

²⁹ No original: “clarification/verification, monitoring, memorization, guessing/inductive inferencing, deductive reasoning, practicing”.

³⁰ No original: “Create opportunities to practice and Production tricks”.

representação dos diagramas de Oxford (1990) que representam os grupos de estratégias e suas respectivas subestratégias. É importante ressaltar que parte das subestratégias apresentadas serão descritas com mais detalhes posteriormente, no capítulo de análise de dados, à medida que são usadas pelos participantes.

1.3.1 - Estratégias de Memória

Estratégias de memória são ações utilizadas para associar novas informações adquiridas no processo de aprendizagem com o conhecimento prévio do aprendiz, de forma a registrá-las na memória de longo prazo. Tais relações mnemônicas podem ser realizadas através da criação de conexões mentais, associações com imagens e sons, revisão de vocabulário e emprego de resposta física à nova informação assimilada (Oxford, 1990).

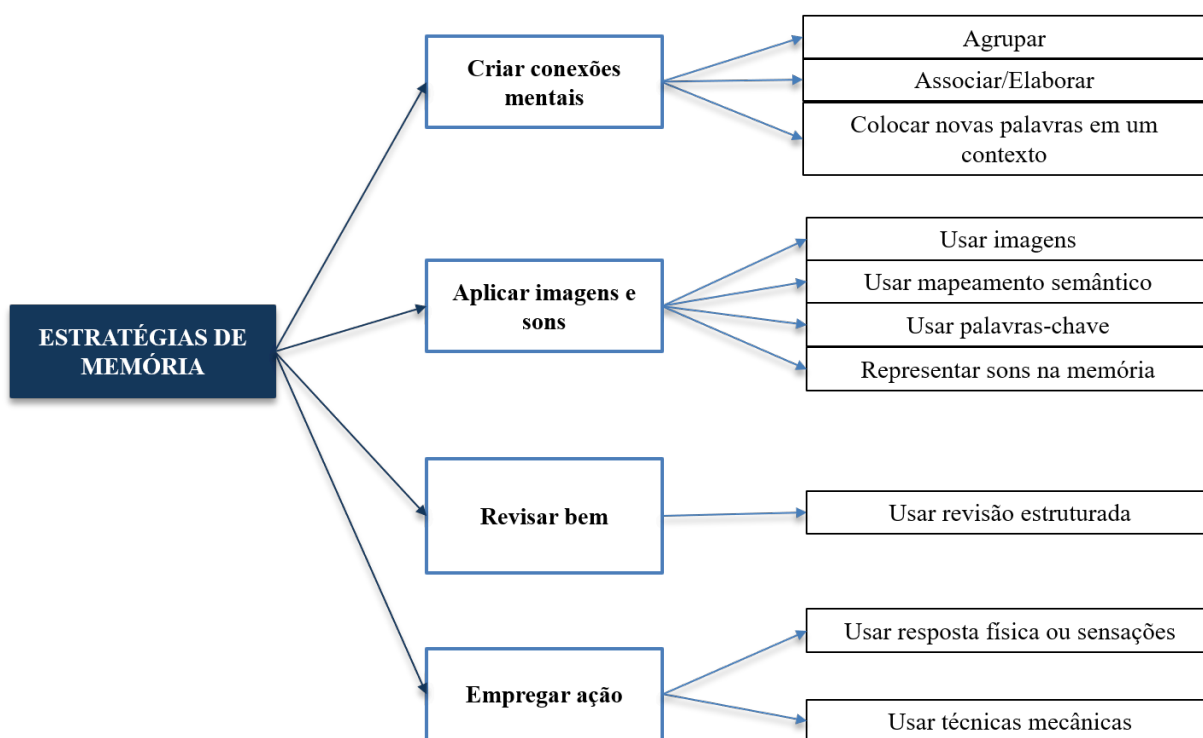


Figura 3: Diagrama de Estratégias de Memória (Oxford, 1990, p. 39, tradução nossa)

1.3.2 - Estratégias Cognitivas

Ao aprender uma língua, realizamos processos mentais que auxiliam na consolidação, transformação e elaboração do conteúdo linguístico e cultural adquirido (Oxford, 2013). As

estratégias cognitivas auxiliam na organização desse conhecimento através de ações como: recepção e envio de mensagens (ou assimilação e transmissão de ideias); análise e raciocínio; criação de estruturas para *input* e *output* e a própria prática do idioma³¹ (Oxford, 1990, p. 45).

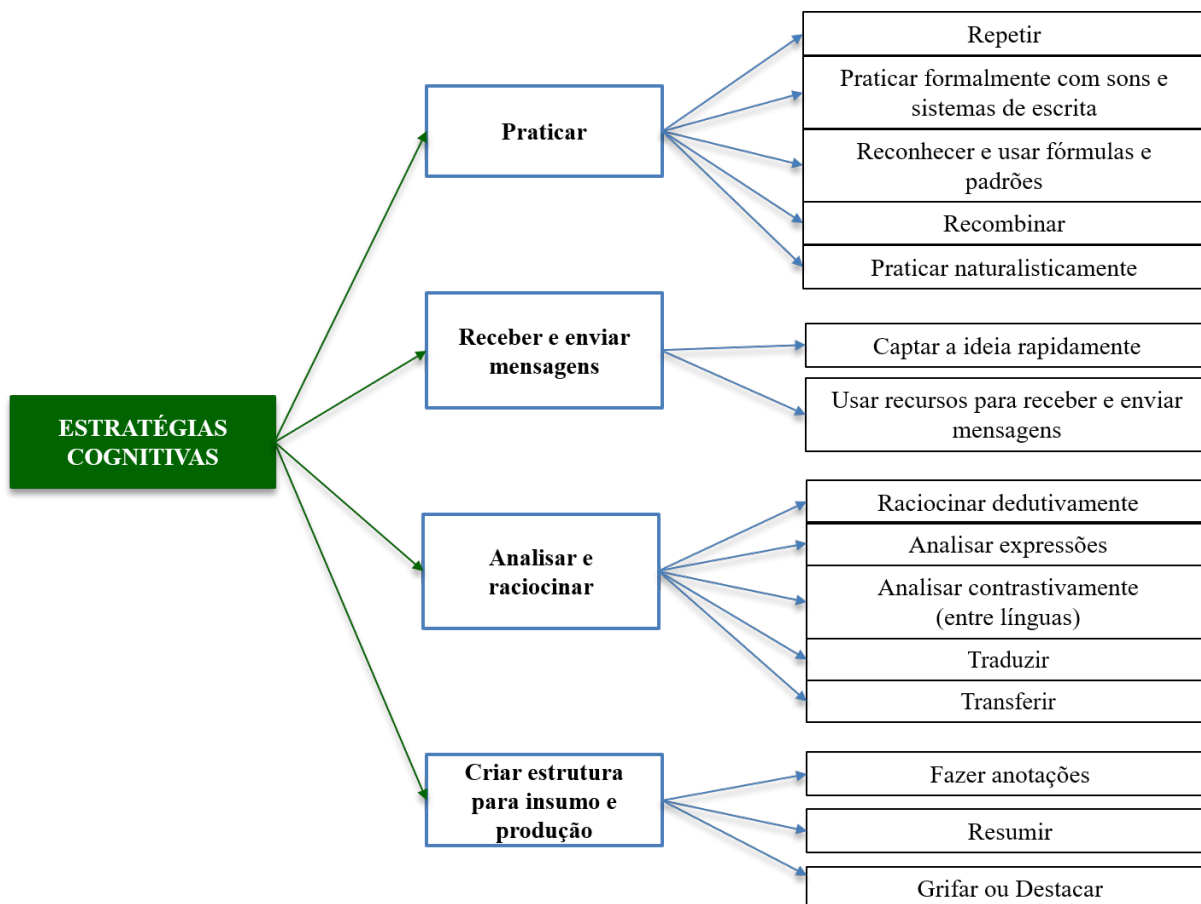


Figura 4: Diagrama de Estratégias Cognitivas (Oxford, 1990, p. 44, tradução nossa)

1.3.3 - Estratégias de Compensação

Quando aprendizes experienciam a falta de conhecimento específico para usar a língua, seja no processo de compreensão ou produção escrita e oral, podem recorrer a estratégias de compensação. Essa categoria se refere a ações que auxiliam aprendizes a suprir limitações em seu repertório lexical ou em conhecimento linguístico em geral. Em face desse problema, ao invés de imediatamente buscar um dicionário, aprendizes podem manter a fluidez de uma interação ou leitura, por exemplo, utilizando alternativas, como: gestos, paráfrase, adivinhar pelo contexto, cunhar palavras ou usar sinônimos e, conseqüentemente, adquirir mais prática. Segundo Oxford (1990), aprendizes que têm habilidade com essas

³¹ No original: "Receiving and sending messages; analyzing and reasoning; creating structure for input and output, and practicing"

estratégias por vezes se comunicam melhor que outros que conhecem muito mais palavras na língua-alvo³² (p. 49). A autora divide esse tipo de estratégia em dois conjuntos: *adivinhar de forma inteligente* (referente a habilidades de compreensão) e *superar limitações na escrita e na fala* (referente a habilidades de produção).

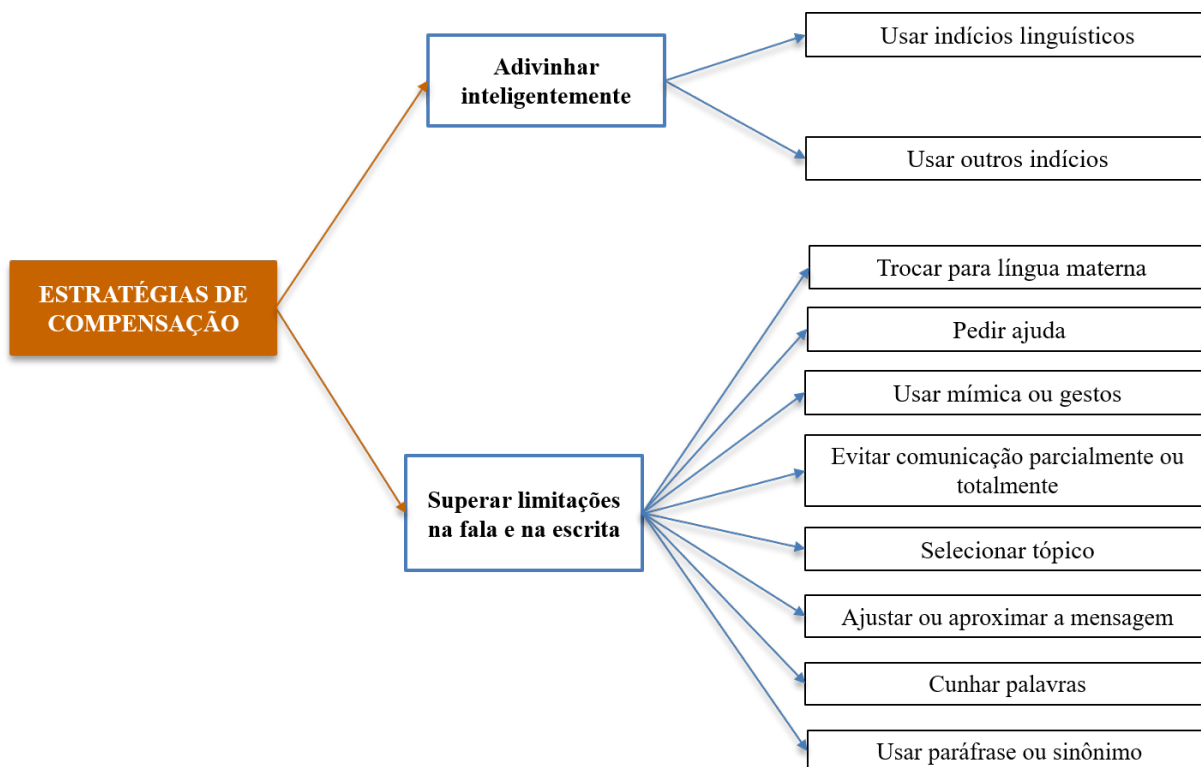


Figura 5: Diagrama de Estratégias de Compensação (Oxford, 1990, p. 48, tradução nossa).

1.3.4 - Estratégias Metacognitivas

Após apresentarmos a definição das estratégias que envolvem o uso direto da língua, a partir desta seção tratamos das estratégias indiretas, as quais estão relacionadas a ações envolvendo o processo de aprendizagem.

As estratégias metacognitivas estão incluídas nesse novo grupo e se caracterizam por propiciar que aprendizes controlem sua própria cognição por meio de planejamento, organização, monitoramento e avaliação (Oxford, 2017). Dentre as ações que definem as estratégias metacognitivas, como já mencionado anteriormente, estão: *verificar e associar vocabulário conhecido; prestar atenção; postergar a fala para poder ouvir; investigar sobre o aprendizado de línguas; organizar; estabelecer metas e objetivos; identificar o propósito de*

³² No original: Learners skilled in such strategies sometimes communicate better than learners who know many more target language words and structures.

uma tarefa linguística; planejar-se para uma tarefa linguística; procurar oportunidades de praticar a língua; automonitoramento e autoavaliação (Oxford, 1990).

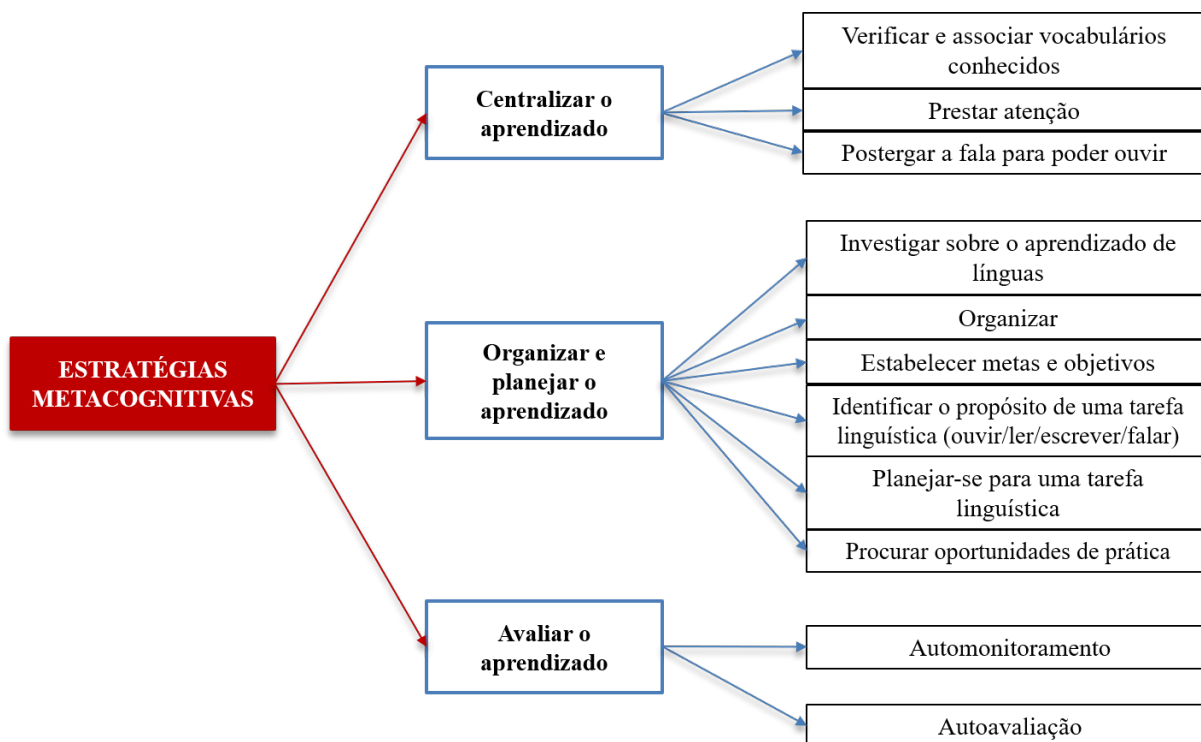


Figura 6: Diagrama de Estratégias de Metacognitivas (Oxford, 1990, p. 137, tradução nossa).

Segundo Flavell (1979), metacognição é a capacidade que os indivíduos têm de monitorar e regular os próprios processos cognitivos (*apud* Cruz, 2005, p. 31). Assim, o aluno capaz de desenvolver e manejar as estratégias metacognitivas demonstra domínio sobre sua forma de aprender, tornando-se menos dependente de outros no processo de aquisição. Nesse sentido, o controle da metacognição dialoga com o conceito de autonomia, definido por Benson (2006) como um processo que é sobre pessoas tomando o controle dos propósitos pelos quais aprendem línguas e das formas pelas quais as aprendem. Pautando-se nessas premissas, este trabalho busca investigar se os participantes apresentam essa atitude autônoma que as estratégias metacognitivas promovem, bem como quais técnicas, métodos e procedimentos são escolhidos para exercer o domínio de suas capacidades cognitivas para a aquisição da língua.

1.3.5 - Estratégias Afetivas

Durante o processo de aprendizado de uma língua estrangeira, aprendizes podem frequentemente se sentir estressados, inibidos, desmotivados ou ansiosos, devido a uma série

de fatores que podem envolver tanto condições externas como internas. Considerando essa perspectiva, o lado emocional dos aprendizes é possivelmente um dos maiores determinantes para o sucesso ou fracasso do aprendizado (Oxford, 1990). Nesse contexto, *estratégias afetivas* auxiliam a controlar e otimizar emoções, sentimentos, comportamentos, motivações, crenças e valores com o objetivo de aprender a língua-alvo (*ibid.*). De acordo com Oxford (1990), essas estratégias podem ser divididas em três conjuntos: *diminuir a ansiedade*, *encorajar-se* e *medir sua temperatura emocional*³³ (p. 140), os quais comportam outras subestratégias, citadas na figura a seguir.

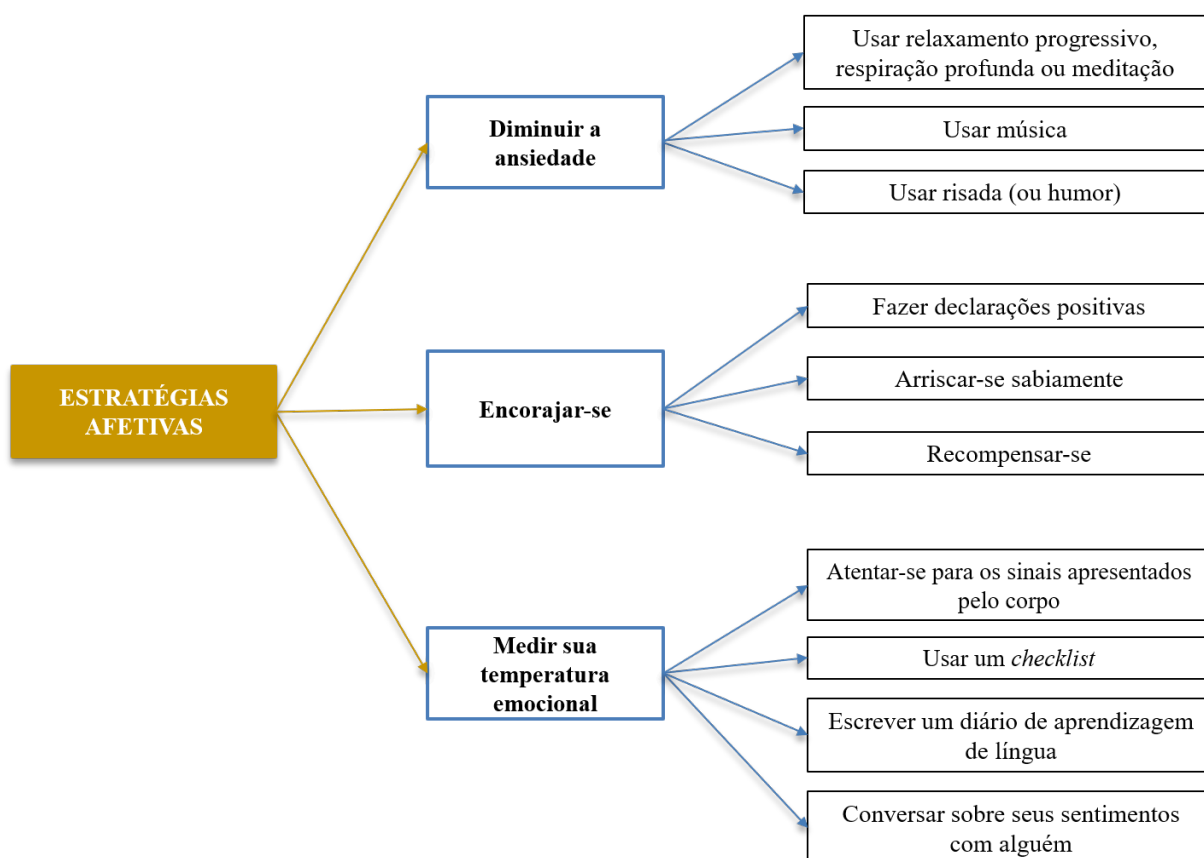


Figura 7: Diagrama de Estratégias Afetivas (Oxford, 1990, p. 141, tradução nossa).

1.3.6 - Estratégias Sociais

O uso da língua naturalmente envolve interação com outros e, para aproveitar o máximo possível das situações de comunicação, são necessárias estratégias que promovam bons hábitos cooperativos, empatia e compreensão intercultural. Estratégias sociais, portanto, são ações tomadas para interagir com outras pessoas como forma de auxílio no processo de

³³ No original: Lowering your anxiety, encouraging yourself and taking your emotional temperature.

aprendizagem e tem como base os seguintes conjuntos: *Fazer perguntas, cooperar e ter empatia com outros aprendizes ou usuários da língua* (Oxford, 1990)

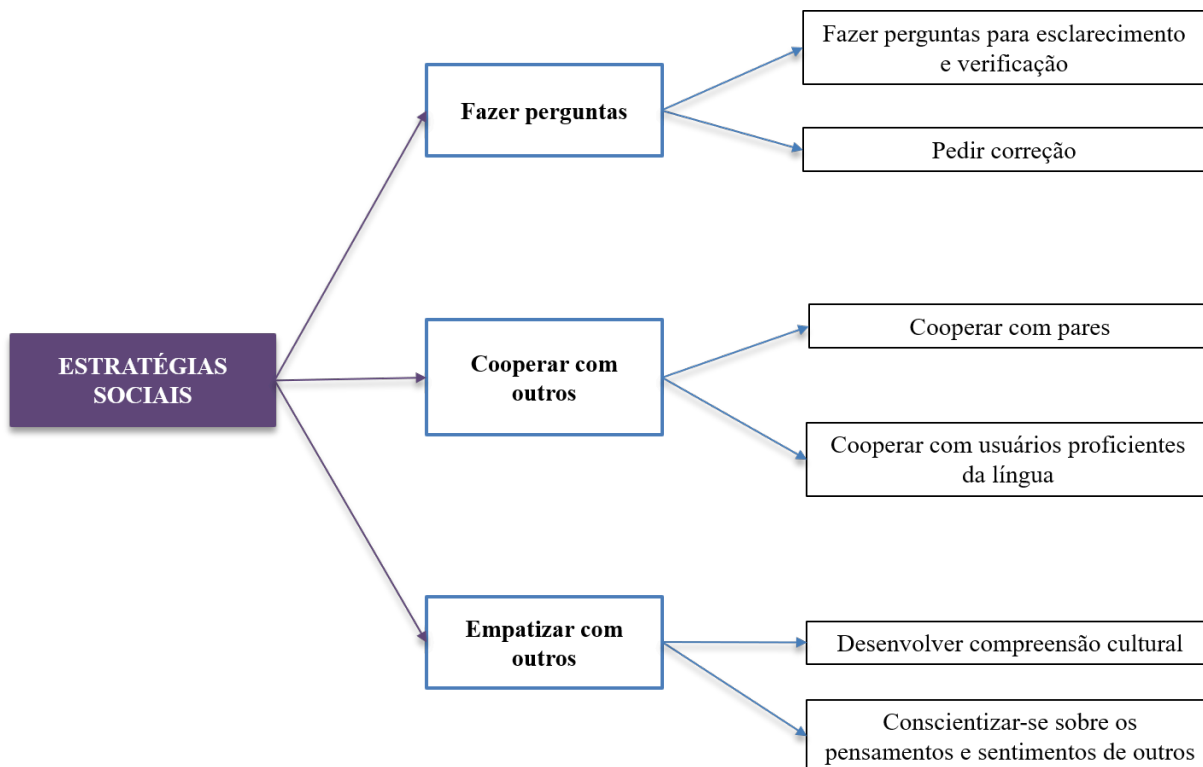


Figura 8: Diagrama de Estratégias Sociais (Oxford, 1990, p. 145, tradução nossa)

Concluindo, neste capítulo visamos fundamentar o conceito de estratégias de aprendizagem, através das discussões que envolvem esse campo, as características tidas como essenciais para sua caracterização e a classificação de EAs.

Na primeira seção, buscamos esclarecer que, embora haja conflito na definição das estratégias e debates que se estendem há décadas na tentativa de estabelecer um consenso, ainda existem estudiosos que procuram elucidar a composição desse construto através de suas características principais.

Na segunda seção, seguimos a noção de Griffiths (2018) de destacar os aspectos essenciais para definir EAs, a fim de fundamentar as discussões desta pesquisa a partir de um conceito mais bem estruturado. Chegamos às considerações de que estratégias são ações mentais ou observáveis, escolhidas pelos aprendizes com o propósito de aprender outra língua, facilitar o aprendizado ou realizar tarefas específicas na língua-alvo.

Na terceira seção, apresentamos a classificação de estratégias que usaremos para a análise das contribuições dos participantes e introduzimos cada uma das estratégias e

subestratégias que serão exploradas no Capítulo 4. A seguir, descrevemos a metodologia utilizada para realização deste estudo, a saber, a natureza da pesquisa, o contexto, participantes, instrumentos de coleta, o processo de instrução de EAs e os procedimentos de análise.

Capítulo 2

METODOLOGIA

Nesta seção, abordamos a metodologia utilizada para estruturação deste estudo. Primeiramente, expomos a natureza da pesquisa e a abordagem teórica em que está situada. Em seguida, tratamos da parte operacional, apresentando o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta, o processo de instrução dos alunos e, por fim, relatamos como foram realizados os procedimentos de análise.

2.1 - Natureza do estudo

Esta pesquisa se apoia na abordagem qualitativa, de caráter etnográfico, por procurar compreender e descrever o comportamento humano em seu contexto social (Moita Lopes, 1996; Allwright; Bailey, 1991 *apud* Cruz, 2009) e se ambienta na área de linguística aplicada, nomeadamente, na linha de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A investigação também possui caráter de intervenção, uma vez que conta com a atuação do pesquisador como professor no contexto de pesquisa, promovendo difusão de conhecimento aos alunos sobre as estratégias abordadas e, paralelamente, verificando suas percepções sobre esse processo.

2.1.2 - Abordagem qualitativa

Por meio deste estudo, visamos conhecer com detalhes os comportamentos, atitudes, perspectivas e as formas particulares com que os participantes vêem o mundo, particularmente, para a perspectiva que demonstram ter em relação ao seu próprio aprendizado. Por isso optamos por desenvolver a metodologia pela abordagem qualitativa. Nesta dissertação, investigamos o uso de estratégias de aprendizagem por parte de seis alunos de curso de inglês em nível avançado do Instituto de Línguas da UFSCar, em São Carlos. Descrevo minhas observações sobre o que os participantes relataram por meio de questionário e diários reflexivos sobre suas práticas para aprender a língua inglesa e analiso esses registros, buscando compreender, descrever e interpretar os fenômenos que emergem desses dados a partir da inserção nesse contexto (Paiva, 2019). À luz dos estudos de Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986, p. 11-13) apontam cinco características básicas que compõem os

estudos qualitativos. Por meio delas, buscamos justificar a característica qualitativa dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa.

I) *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Essa proposição se realiza de forma singular no desenvolvimento deste estudo, por investigar um curso realizado de forma remota por meio de atividades síncronas e assíncronas. Na condição de professor e pesquisador, tive a oportunidade de estar em contato com os alunos durante as aulas via Google Meet e nos comentários e correções de atividades assíncronas, ou seja, uma relação distinta em comparação à realidade da aula presencial. Nesse caso, foi importante garantir o máximo de atenção dos estudantes durante os momentos de instrução e manter o engajamento através de *feedback* instrutivo nas interações na plataforma *Google Classroom* para atividades assíncronas.

II) *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* Apresentamos na configuração da análise de dados a constante preocupação de tentar descrever as manifestações comportamentais e os processos cognitivos dos alunos, subsidiada pelo arcabouço teórico que fundamenta nossas avaliações.

III) *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* Por buscarmos entender o desenvolvimento do aprendizado dos participantes, as associações entre estratégias, a escolha de práticas mais adequadas em relação ao seu interesse, a tentativa de solução de problemas, entre outros procedimentos, as informações obtidas pelo processo de análise são muito ricas, e demonstram a desenvoltura dos alunos no desenvolvimento de sua competência de aprender. De fato, são essas as informações que são valiosas para nós como pesquisadores e que buscamos salientar com olhar pessoal.

IV) *O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.* Outro cenário importante para a composição da pesquisa, para além da aula, é o cotidiano dos alunos, contexto no qual a maioria das estratégias ocorrem e que demonstram a particularidade da experiência de cada participante. Nesse cenário, o ponto de vista dos aprendizes se constitui como o aspecto central e culmina na atribuição do fator subjetividade à pesquisa, ou o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (Lüdke e André, 1986, p. 12). Essas perspectivas demandam olhar preciso do pesquisador, que deve verificá-las e contrastá-las com a teoria desenvolvida sobre o assunto a fim de haver confirmação.

V) *A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.* Um aspecto importante da abordagem qualitativa é a dependência e o compromisso que pesquisadores têm em relação ao

que os dados obtidos demonstram, e não à intenção de corroborar hipóteses criadas anteriormente à pesquisa. As autoras indicam o movimento de afunilamento, na abordagem de questões mais amplas para aspectos de ordem específica (Lüdke e André, 1986, p. 13), procedimento que também ocorre nas discussões e análises presentes neste estudo.

Em suma, citamos o excerto de Lüdke e André (1986) que sintetiza a definição de abordagem qualitativa que compõe a estrutura desta dissertação:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke e André, 1986, p. 13).

A seguir, tratamos de outro elemento que configura a metodologia deste estudo, a saber, o método de pesquisa etnográfica.

2.1.3 - Etnografia

O método de pesquisa etnográfico foi originado por antropólogos do século XIX para nomear os estudos descritivos de povos do ocidente. A palavra etnografia é composta por dois radicais: *ethnoi*, que no grego antigo significa *outros*, e *graphos*, que significa *escrita* ou *registro*. Logo, o etnógrafo é o pesquisador que se insere no contexto de uma comunidade, a fim de observar o comportamento, as perspectivas e o modo de vida daqueles que compõem esse grupo, investigando, fazendo perguntas e coletando informações que o ajudem a compreender aquela cultura, que é o seu foco de estudo (Bortoni-Ricardo, 2008). Fetterman (1998) compara o etnógrafo a um repórter investigativo:

que entrevista pessoas relevantes, revê gravações, compara a credibilidade das opiniões de uma pessoa à de outra; procura conexões com interesses especiais e organizações e escreve a história para um público interessado e para colegas de profissão. A diferença-chave entre o repórter investigativo e o etnógrafo, no entanto, é que enquanto o jornalista procura o incomum — o assassinato, a queda de um avião, ou o assalto de banco —, o etnógrafo escreve sobre a rotina, a vida cotidiana das pessoas. O foco da pesquisa são os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 1).

Como já foi explicitado pelo autor, o agente do processo etnográfico é responsável por utilizar instrumentos à sua disposição para coletar informações das pessoas envolvidas no cenário investigado, fazendo associações, aferindo declarações e utilizando os dados obtidos para entrelaçar narrativas que produzem um grande *tecido*, objeto da etnografia: o contexto

cultural. Fetterman (2009) ainda compara o etnógrafo a um contador de histórias que também é cientista, e quanto mais o leitor da etnografia se aproxima da compreensão do ponto de vista do nativo, melhor se torna a história e a pesquisa³⁴.

No início da década de 70, esse método originário dos estudos de antropologia despertou o interesse de sociólogos, linguistas e psicólogos, os quais passaram a utilizar as mesmas técnicas de investigação de contexto social, ocasionando o surgimento de uma nova linha de pesquisa, denominada *antropológica* ou *etnográfica*. Assim, os princípios da etnografia original, como a observação não-estruturada, começaram a ser aplicados também em cenários institucionais, contemplando outros contextos comuns, como o da sala de aula, em pesquisas voltadas para a área da educação.

No âmbito da pesquisa em segunda língua, outras bases que integram a pesquisa etnográfica são o *princípio êmico*, relacionado à visão de dentro do grupo investigado, e o *princípio holístico*, de analisar o contexto como um todo. O conceito êmico se refere ao comprometimento do pesquisador em considerar os fenômenos ocorridos na sala de aula em sua perspectiva funcional do cotidiano e deixar de lado pontos de vista pré-estabelecidos, tipologias, modelos e esquemas que não dizem respeito ao ambiente estudado. O holístico considera todos os aspectos sala de aula como relevantes para a análise da interação, sejam estes fatores sociais físicos ou pessoais (Cançado, 1994).

É preciso, no entanto, ser cuidadoso ao classificar um estudo como etnográfico baseando-se apenas no uso de observação participante na metodologia. Com base no princípio êmico apresentado anteriormente, a pesquisa etnográfica tem como premissa a análise de informações que emergem dos dados. Portanto, o pesquisador que define *a priori todos os comportamentos ou eventos que serão registrados, não está, decerto, se engajando em etnografia* (Green, Dixon e Zaharlick, 2005, p. 18). O pesquisador pode propor questões ou objetivos amplos que servem como guia para análise dos dados, mas que podem ser refinados, ajustados e revisados à medida que o processo de investigação progride (Paiva, 2019).

O processo de pesquisa etnográfica, portanto, consiste no levantamento de questões que norteiam o estudo, seguido da imersão no contexto investigado, por tempo relativamente longo, na tentativa de observar e aprender sobre o estilo de vida de determinado grupo, compreender os aspectos culturais presentes de forma implícita no ambiente explorado, identificar a visão de mundo dos participantes e construir conhecimento sobre a cultura da comunidade a partir da visão de seus membros (Johnson, 1992 *apud* Paiva, 2019). Em

³⁴ The ethnographer is both storyteller and scientist; the closer the reader of an ethnography comes to understanding the native's point of view, the better the story and the better the science (p. 2).

seguida, o pesquisador realiza a triangulação dos materiais obtidos por meio de diferentes instrumentos de coleta, e analisa esses dados, associando as reflexões realizadas sobre cada membro do grupo, pois diferentes perspectivas podem emergir, oriundas dos distintos papéis exercidos por esses integrantes (Paiva, 2019).

Com base na explicitação realizada sobre etnografia, consideramos este estudo como de caráter etnográfico, por buscar compreender a cultura de aprender de alunos no contexto de curso de inglês em ambiente universitário. Para obter o *corpus*, como Erickson (1981 *apud* Cançado, 1994) sugere, utilizamos as fontes de *olhar* e *perguntar*. Nosso *olhar* é dirigido a partir da observação participante, na qual o pesquisador exerce o papel didático na sala de aula, neste caso, a função de professor e instrutor de estratégias de aprendizagem. As *perguntas* são dirigidas através de questionários e diários reflexivos. Na seguinte seção, caracterizamos o contexto de pesquisa investigado.

2.2 - Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no campus de São Carlos, no interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados a partir de um curso de inglês avançado ofertado no Instituto de Línguas (IL) da universidade. A instituição oferece cursos de língua inglesa de nível básico ao avançado com carga horária semestral de 32 horas cada. Neste caso, o curso foi ministrado no período de maio de 2023 a agosto de 2023, às terças-feiras, com aulas de 1 hora e 20 minutos de duração, realizadas remotamente com o intuito de incluir alunos de outros *campi* da universidade nas ofertas de cursos do instituto de línguas.

Além de oferecer cursos de línguas estrangeiras (tais como inglês, espanhol e português como língua estrangeira), o Instituto de Línguas da UFSCar promove atividades de tradução, interpretação, e revisão de textos, oficinas temáticas, bem como o acolhimento de estrangeiros em mobilidade acadêmica. O caráter dos cursos de idiomas é voltado para o conhecimento de línguas e culturas, envolvendo a prática das habilidades linguísticas de acordo com a necessidade dos estudantes. As aulas não são voltadas para o aprendizado de línguas para propósitos específicos (acadêmicos, profissionais ou para realização de exames de proficiência, por exemplo), mas para a comunicação por meio da prática de escrita, leitura, compreensão oral e produção oral na língua-alvo.

Tendo em vista que a UFSCar possui programa de graduação em Letras-Português,

com vertentes em Inglês ou Espanhol, além de programas de pós-graduação voltados para a área de linguística e literatura, um outro objetivo dos cursos do Instituto de Línguas é de servir como oportunidade para que alunos desses programas possam exercer atividades docentes visando a prática do ensino e a formação de professores de línguas. Portanto, as aulas são ministradas por monitores alunos da graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) ou do Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGLit) da UFSCar, sob a supervisão e orientação de um(a) professor(a) universitário(a) do Departamento de Letras, o(a) qual coordena as atividades dos monitores do instituto. Os cursos possuem conteúdo programado para cada nível de proficiência, disponibilizado no regimento da instituição. Por ter caráter formativo, essas ofertas são caracterizadas por propiciar certa liberdade para que os monitores estruturam os planos de aula baseando-se nos conteúdos pré-estabelecidos, mas com metodologia e procedimentos que visam a disseminação do conhecimento linguístico e cultural, e as necessidades dos estudantes.

Esse curso avançado de língua inglesa foi escolhido para ser o contexto desta pesquisa por ser o ambiente em que o pesquisador atua como professor, e também devido à flexibilidade na estruturação das aulas proporcionada pelo IL, o que permitiu que a temática de aprendizagem de línguas fosse introduzida como um dos tópicos de estudo no contexto em questão.

Uma característica particular dos cursos de inglês oferecidos pelo IL é o modo de estabelecer o nivelamento dos alunos e, conseqüentemente, a composição das turmas. As classes são divididas por níveis: Básico 1 (Turma A e B), Básico 2 (Turma A e B), Pré-intermediário 1, Pré-intermediário 2, Intermediário 1, Intermediário 2, Avançado 1 e Avançado 2. No momento da inscrição, os alunos selecionam a turma que acreditam ser a que mais condiz com seu nível de proficiência, baseando-se em uma autoavaliação. Durante as duas primeiras semanas de aula, intervalo denominado *período de ajuste*, o professor (ou o próprio aluno), pode indicar a necessidade de remanejamento para turmas de nível mais básico ou mais avançado, a depender da demanda do aluno.

Neste caso, a oferta foi realizada remotamente, buscando atender a demanda de alunos de diferentes *campi* da universidade (quais sejam, São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino). Para realização das aulas síncronas, foi utilizada a plataforma Google Meet, e para atividades assíncronas, repositório de materiais didáticos e comunicação direta com os alunos utilizamos a ferramenta Google Classroom. A fim de obter o certificado do curso, os estudantes devem ter frequência de, no mínimo, 75% e nota final a partir de 6,0. A avaliação nesse curso, foi feita considerando o cumprimento das tarefas assíncronas (as quais

totalizavam 5 lições, cada uma valendo 2,0 pontos) e da apresentação do trabalho final, com valor de 0 a 10,0 pontos, que consistiu em uma exposição oral em grupo, sobre qualquer temática relacionada a um dos tópicos estudados em aula. A nota final era composta pela média aritmética dos pontos obtidos com as atividades assíncronas e o trabalho final.

2.3 - Participantes da pesquisa

O público dos cursos oferecidos pelo Instituto de Línguas é composto por membros da comunidade UFSCar, a saber, estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como professores e técnicos administrativos vinculados à universidade. Participaram deste estudo os alunos da turma de inglês avançado (Turma 1) que aceitaram contribuir com a pesquisa. A escolha desse nível se justifica pela necessidade de que os participantes tenham proficiência suficiente para escrever os diários reflexivos em inglês, de forma que utilizem a língua à medida que refletem sobre ela. É importante ressaltar que o nivelamento para ingresso no curso não foi realizado com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR) ou em outro tipo de referencial de nivelamento, mas por meio de auto-avaliação, como explicitado na seção anterior, o que pode resultar na variedade do nível de proficiência entre os alunos do curso. Ainda assim, os participantes demonstraram desempenho satisfatório na realização das atividades de escrita propostas.

A turma era composta inicialmente por vinte alunos, porém apenas seis puderam contribuir para esta pesquisa, devido aos critérios de exclusão estabelecidos no projeto deste trabalho, a saber, os alunos que: desistiram do curso de inglês ao qual este estudo se vincula, e/ou não preencheram todos os questionários e não realizaram todos os diários reflexivos propostos. Estes seis estudantes que não evadiram e concluíram todas as atividades solicitadas, optaram por participar da pesquisa ao preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, elaborado em um formulário do Google Forms. A seguir, apresentamos algumas informações que caracterizam os participantes e que foram coletadas por meio de formulário³⁵ enviado antes do início do curso. Utilizamos o código P (participante) adicionado a um número para identificação, de forma a evitar a exposição das identidades.

³⁵ O formulário em questão não foi pensado inicialmente como parte dos instrumentos de coleta desta pesquisa. Trata-se de uma ferramenta usada para que o professor identifique as necessidades dos alunos e desenvolva o planejamento do programa antes do início do curso. Podemos considerá-lo como um complemento dos instrumentos de pesquisa, pois aproveitamos as informações obtidas por meio desse recurso para integrar as características dos participantes que não foram coletadas no questionário de reconhecimento de perfil.

Quadro 6: Informações gerais dos participantes

Participante	Idade	Sexo	Vínculo com a Universidade	Curso
P1	22 anos	Feminino	Aluna de graduação	Biotecnologia
P2	21 anos	Feminino	Aluna de graduação	Engenharia de Produção
P3	22 anos	Feminino	Aluna de graduação	Engenharia de Produção
P4	21 anos	Masculino	Aluno de graduação	Engenharia Elétrica
P5	29 anos	Feminino	Aluna de pós-graduação	Mestrado em Fisioterapia
P6	35 anos	Feminino	Assistente Administrativo	-

Fonte: Autoria própria

Mais informações sobre o perfil dos participantes serão apresentadas através da análise do questionário de reconhecimento de perfil, na seção de Análise de Dados.

2.4 - Professor Pesquisador

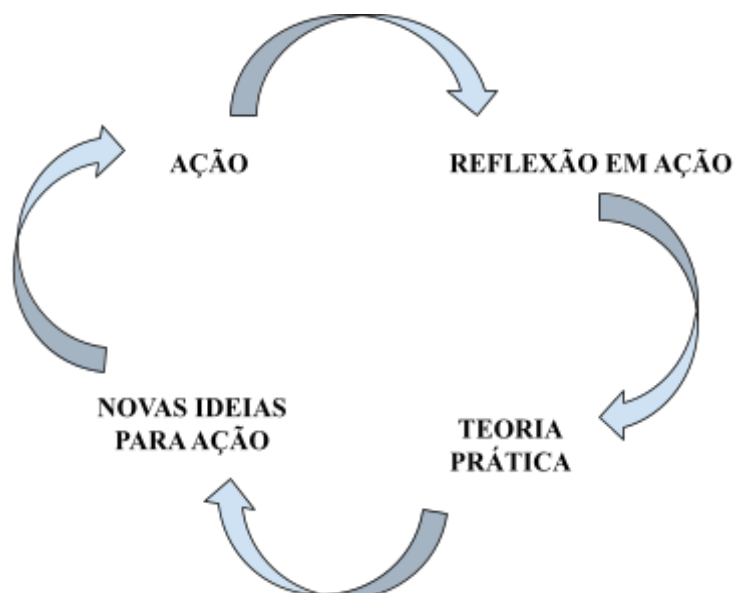
É importante ressaltar que atuei também como professor durante todas as etapas da pesquisa e participei ministrando as aulas, dando retorno sobre as atividades e avaliando os alunos continuamente. Sou professor desse curso de inglês, contexto deste estudo, desde 2021, quando comecei a desenvolver minha monografia e, ao estar em contato com teorias de aprendizagem de línguas (dentre elas, os estudos de estratégias de aprendizagem), decidi inseri-las no currículo das aulas de maneira didática e em linguagem adaptada aos estudantes.

Além da instrução sobre EAs, aplicava como tarefa assíncronas os diários reflexivos. Minha intenção era de munir os alunos de recursos úteis para que, mesmo após o fim do curso,

pudessem ao menos ter uma noção das distintas formas possíveis de conduzir seu aprendizado e motivá-los a seguir com essas práticas em situações extraclasse. Conforme o progresso das aulas e de diferentes ofertas oferecendo o mesmo conteúdo baseado nos estudos de estratégias, passei a observar indícios de que os alunos se beneficiavam de atitudes estratégicas para aprender línguas fora do contexto de aula, como a de assistir séries com áudio em inglês, ouvir música e realizar atividades interativas com a língua-alvo. Um exemplo em especial, referente a uma dessas iniciativas, é o de uma aluna que monitorou seu aprendizado a partir da elaboração de um plano de estudos detalhado com data, atividade realizada, período de realização, descrição da atividade e notas com avaliação sobre o desenvolvimento da tarefa proposta, visando aprimoramento. Ao me deparar com essas manifestações, senti a necessidade de avaliar se os alunos usufruíam do conteúdo apresentado sobre estratégias e a motivação de investigá-las por meio de pesquisa detalhada.

Ao discorrer sobre o professor-pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que uma grande vantagem do trabalho desse profissional é que *resulta em uma "teoria prática", ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor; permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação.*

Figura 9: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48.

Nesse sentido, entendo que este trabalho se constitui como um momento de *reflexão em ação* para que a *teoria prática* seja construída e o surgimento de questionamentos possa promover novas ideias para ação, culminando na operacionalização e conseqüente melhoria de

minha prática como docente e da qualidade do ensino de meus alunos.

Na seção seguinte, introduzimos os instrumentos de coleta utilizados neste estudo.

2.5 - Instrumentos de coleta de dados

Em relação aos instrumentos de coleta, foram enviados aos alunos dois questionários: de reconhecimento de perfil e o *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL). Além desses recursos, promovemos a escrita de *diários reflexivos*, buscando detalhamento de atividades, pensamentos e reflexões realizados pelos estudantes durante o processo de aprendizagem.

2.5.1 - Questionários

Trata-se do instrumento mais indicado para identificar o uso de estratégias de aprendizagem (Chamot, 2008). Esta pesquisa, portanto, dispõe de dois questionários com objetivos diferentes: o primeiro, adaptado de Oxford (1990, p. 282) (ANEXO I), utiliza-se de perguntas abertas e fechadas para reconhecimento do perfil dos estudantes, a partir da coleta de dados pessoais e relatos curtos de sua experiência cultural e linguística em relação ao inglês. Ademais, aplicou-se um questionário de perguntas fechadas adaptadas do inventário SILL (Oxford, 1990, p. 293-297) (ANEXO II), o qual busca aferir a frequência ou a falta de uso das estratégias categorizadas pela autora.

Vale ressaltar que o plano para o período de envio dos questionários aos alunos foi inicialmente programado para as primeiras semanas do curso, antes que tivessem o primeiro contato com os estudos de EAs, de forma que as respostas pudessem fornecer dados referentes ao conhecimento prévio dos alunos sobre o uso de estratégias. No entanto, devido ao atraso na emissão do parecer consubstanciado do comitê de ética em relação aos procedimentos desta pesquisa, os questionários apenas puderam ser enviados após aprovação do CEP, no dia 10 de agosto, na penúltima semana do curso. Por esse motivo, foi necessário modificar a orientação para preenchimento do inventário, solicitando aos participantes a escolha das alternativas que mais representassem a maneira como regiam seu processo de aprendizagem no período anterior ao curso e ao conhecimento sobre estratégias. Essa instrução foi dada oralmente em aula e por escrito, por e-mail contendo os links de acesso e os procedimentos de preenchimento dos questionários.

Em decorrência do contratempo mencionado, a maior instabilidade em termos de obtenção de dados está em depender da memória retroativa dos alunos em relação ao processo de aprendizagem anterior ao curso. Chamot (2008) já havia ressaltado que uma das desvantagens do uso de questionários é que os alunos podem não se lembrar das estratégias empregadas previamente, e há os que podem afirmar usar estratégias que em realidade não utilizam. Apesar dessas questões, como nosso intuito é obter um panorama geral sobre a forma como os aprendizes realizam suas atividades para aprender línguas e quais são as estratégias mais frequentemente utilizadas, estamos seguros de que os participantes são capazes de apresentar dados consistentes, principalmente após a triangulação de dados com as reflexões registradas nos diários.

2.5.1.1 - Questionário de Reconhecimento de Perfil

Este questionário foi adaptado do *Background Questionnaire* (ANEXO I), de Oxford (1990) e permite obter informações pessoais dos participantes, bem como conhecimento prévio de inglês, suas impressões sobre seu próprio nível de proficiência e objetivos com o aprendizado de língua inglesa.

Perguntas como “Há quanto tempo você estuda inglês?” (Questão 2) e “Como você avalia seu nível de proficiência geral em comparação a outros colegas de sala/a pessoas que têm inglês como língua materna?” (Questões 3 e 4) buscam dimensionar a habilidade que os alunos possuem com a língua inglesa. Essa verificação é muito relevante, uma vez que, para ingressar no programa de nível avançado não foi necessário apresentar certificação de proficiência. Os alunos apenas escolheram o curso que desejavam, baseando-se em uma avaliação pessoal de compatibilidade em relação à sua proficiência em inglês, como foi ressaltado anteriormente.

Ao levar em conta essas condições, considera-se que as questões oferecem informação adicional sobre a experiência que os estudantes têm com o idioma (Questão 2 e 6) e permitem que o aluno realize uma autoavaliação sobre suas habilidades em comparação a outros (Questões 3 e 4). Esta última pode ainda ser considerada uma ação metacognitiva, por estarem verificando sua performance com a língua (Oxford, 1990).

A última questão: “Por que você quer aprender inglês?”, também promove reflexão sobre os objetivos com o aprendizado de idioma. Já mencionamos na fundamentação teórica deste estudo a importância de determinar objetivos para que aprendizes consolidem estratégias

de aprendizagem. Essa pergunta propicia o esclarecimento sobre metas particulares, as quais podem guiar a escolha de estratégias no decorrer do curso e do aprendizado de línguas em geral.

2.5.1.2 - Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

O inventário de estratégias para aprendizado de línguas, de Rebecca Oxford (ANEXO II), é um dos instrumentos metodológicos mais amplamente utilizados para avaliar o uso de estratégias de aprendizes de língua (Chamot, 2008). No final da década de 90, alguns anos após a publicação do livro *Learning Strategies: What every Teacher Should Know* (Oxford, 1990), uma publicação detalhada e completa sobre a perspectiva da autora em relação às estratégias de aprendizagem, a autora relata que o inventário já havia sido traduzido para 17 idiomas, administrado para aproximadamente 10.000 estudantes e contribuído para os resultados de 40 dissertações, teses, entre outros estudos, além de possuir confiabilidade e validade documentadas (Oxford, 1999, p. 121).

O recurso foi criado inicialmente para o instituto de línguas do exército dos Estados Unidos a fim determinar se o uso das estratégias de aprendizagem poderia influenciar o sucesso ou o fracasso do aprendizado de línguas estrangeiras por parte da equipe militar. No entanto, o escopo do instrumento foi ampliado e passou a ser usado por universidades, escolas e institutos de educação em todo o mundo (Oxford, 1999).

O questionário é composto por 50 itens, cada um expressando uma ação estratégica de aprendizagem. Os respondentes devem escolher alternativas em uma escala de 1 a 5, as quais variam de acordo com a identificação do aprendiz em relação ao uso de determinada estratégia (entre *nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim* até *sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim*). Os itens também estão relacionados a seis grupos de EAs classificadas por Oxford (1990): de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. As três primeiras são denominadas *estratégias diretas*, pois estão diretamente ligadas ao manejo da língua, e as três últimas são *estratégias indiretas* por serem usadas para manutenção, monitoramento, planejamento, organização e avaliação do próprio aprendizado, controle de emoções e de ansiedade, e gestão de relacionamentos para aprender línguas e aprender com outros, aspectos que não estão diretamente voltados ao uso da língua, mas ao comportamento do aprendiz com o intuito de aprender idiomas.

O propósito básico do SILL é obter um panorama geral do uso de estratégias efetuado

pelos aprendizes, ao invés de retratar estratégias usadas em uma tarefa linguística em particular (Oxford, 1999). Logo, neste trabalho, visamos utilizar esse instrumento para definir de forma geral como os participantes tipicamente realizam seu aprendizado utilizando estratégias, dado que compõe um dos objetivos específicos deste trabalho, a fim de contrastar essas informações com os relatos registrados nos diários reflexivos.

2.5.2 - Diários Reflexivos

Para a investigação do emprego de estratégias, principalmente das metacognitivas, é necessária a utilização de um recurso metodológico introspectivo que permita a descrição das reflexões e atividades dos próprios estudantes durante o aprendizado, seja ele no contexto de sala de aula ou fora dele. Para esse fim, foi proposta a escrita de diários reflexivos, os quais foram disponibilizados no *Google Classroom*, utilizando a ferramenta de edição de texto *Google Docs* como suporte digital para relatar o que fazem para aprender a língua-alvo, suas experiências e os pensamentos que subjazem suas práticas. Ao realizar a escrita do diário os participantes estão, ainda, realizando uma atividade metacognitiva (Rubin, 2003 *apud* Chamot, 2012, p. 268), pois, ao recuperarem as situações de aprendizagem, as observações durante a resolução de uma tarefa, os problemas e soluções que encontraram em relação ao idioma, estão se conscientizando de seu processo de aprendizagem e das estratégias que utilizam.

Essa atividade de escrita foi desenvolvida durante todo o período de curso. A seguir, apresentamos um cronograma que exhibe a periodização da redação dos diários relacionada ao conteúdo ministrado nas aulas.

Quadro 7:

Cronograma do Curso dividido em semanas, com temáticas e prazo de realização das atividades.

	Aulas sobre Aprendizagem de Línguas e EAs					Aulas sobre temas diversos							
Intr.	Diário 1					Diário 2				Diário 3			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	

Fonte: Autoria própria.

Enquanto redigiam os diários, após a quinta semana, o curso seguiu com conteúdos e atividades envolvendo outros temas, ou seja, assuntos que não se relacionam diretamente à temática de aprender línguas. No segundo mês de curso, os alunos realizaram o segundo diário, no qual responderam às mesmas questões do primeiro, dessa vez refletindo sobre as práticas das quatro semanas entre a realização do primeiro e o segundo diários (Semanas 6 a 9).

A primeira semana serviu como um período de introdução do curso. A proposta foi que os alunos escrevessem o primeiro diário entre a segunda e a quinta semana de aula; o segundo entre a sexta e a nona e o terceiro entre a décima e a décima terceira, dispondo, portanto, do prazo de um mês para a realização de cada escrita.

Com relação à teoria que embasa a utilização desse recurso, Rubin (2003) apresenta o diário como uma ótima ferramenta tanto para o aprendizado dos alunos quanto para o acompanhamento realizado pelo professor. A autora caracteriza o instrumento como simples, útil e eficaz: simples, porque todos sabemos o que é um diário por senso comum e, por isso, não se trata de um procedimento difícil de ser compreendido; útil, pois auxilia o aprendiz a criar consciência sobre o próprio processo de aprendizagem e monitorá-lo através da busca de soluções para problemas no aprendizado e da escolha da estratégia mais apropriada para determinada tarefa; eficaz, por promover motivação e permitir que controlem seu aprendizado ao se tornarem aprendizes cada vez mais reflexivos.

Rubin (2003) enfatiza que a finalidade dos diários tem foco em propiciar a reflexão sobre a aprendizagem do que praticar o idioma através da escrita na língua alvo. Por esse motivo, a autora sugere que os aprendizes escolham a língua a ser usada no registro dos diários. No entanto, considerando que o curso abordado como ambiente desta pesquisa é de nível avançado, e objetivando o desenvolvimento de habilidades linguísticas variadas, buscamos também utilizar o instrumento como forma de exercício de escrita. Os alunos, portanto, escreveram os diários em inglês, com o intuito de suscitar a prática dessa habilidade na língua-alvo, enquanto faziam considerações sobre seu aprendizado.

Para guiar a produção escrita e a reflexão dos alunos, foram sugeridas as seguintes perguntas:

1. *What have you done to learn English lately?* (O que você tem feito para aprender inglês ultimamente?)
2. *What have you learned?* (O que você aprendeu?)
3. *Did you have problems learning English this week? If so, how did you feel and how did*

you deal with them? (Você teve problemas aprendendo inglês nesta semana? Se sim, como se sentiu e o que fez para lidar com eles?)

4. *How do you evaluate your learning? What did you improve about it and what do you need to do better?* (Como você avalia seu aprendizado? O que você melhorou e o que você precisa fazer para melhorá-lo?)

Os estudantes poderiam respondê-las individualmente ou em um único texto. As primeiras duas perguntas visam estimular os alunos a refletir sobre como desempenharam seu aprendizado, explicitando as atividades realizadas, e que conhecimento foi adquirido através dessas ações. Por meio dessa questão, é possível determinar se os alunos utilizam estratégias, quais estratégias estão sendo empregadas, e se há o reconhecimento de que tais ações estão sendo produtivas para o processo de aprender o idioma.

A terceira foi inspirada em questões sugeridas por Rubin (2003) para orientar a escrita de diários e suscita: a identificação de problemas no percurso de aprendizagem, aspecto relacionado à consciência do aluno sobre as situações que demandam o uso de estratégias; as emoções e sentimentos que envolvem a realização de uma tarefa, algo diretamente ligado ao uso de estratégias afetivas, e a investigação de uma possível resposta do aluno ao problema, a fim de conhecer o nível de autonomia demonstrado na busca de alternativas para administrar a aprendizagem.

A última questão visa verificar as habilidades metacognitivas do aprendiz, mais especificamente a autoavaliação, por meio da consideração do aluno sobre seu desempenho geral e o automonitoramento, através da identificação de erros e da projeção de iniciativas necessárias para corrigi-los e para que não haja reincidência.

O professor acompanhou o desenvolvimento das atividades, tecendo comentários sempre que necessário, utilizando a técnica de *scaffolding* mencionada por Rubin (2003) de maneira a informar os alunos sobre o conhecimento que já possuem, conscientizá-los sobre as estratégias que estão usando, sugerir procedimentos que auxiliam no uso de estratégias ou no conhecimento de sua aprendizagem e encorajá-los a seguir tomando uma postura ativa e estratégica.

2.6 - Instrução sobre Estratégias

A instrução de estratégias se refere ao ensino direto de EAs por meio da orientação e

acompanhamento de um professor em ambiente de sala de aula (Oxford, 1990). Inicialmente, o campo de aprendizagem de línguas desenvolvia estudos sobre estratégias investigando principalmente quais delas eram utilizadas por aprendizes e as relações entre seu uso e respectivos resultados, sem nenhuma exposição a qualquer forma de instrução ou ensino sobre elas. Hoje, há quem questione a efetividade da instrução de estratégias (por exemplo, Vann e Abraham, 1990 *apud* Chamot, 2012), mas muitos atestam que seus procedimentos são efetivos se executados nas condições corretas. Especialistas tomam a instrução como meio de assegurar que aprendizes realmente conheçam e apliquem estratégias de aprendizagem (Gu, 2019; Nunan, 1997; Oxford, 1990; O'Malley, 1987 *apud* Chamot 2012).

Consideramos necessário esse tipo de intervenção na aprendizagem dos alunos, pois muitos aprendizes podem utilizar estratégias sem ter consciência de que o fazem; outros podem escolher as EAs mais relevantes para determinada tarefa, mas não conhecem quais alternativas estão à disposição, ou há ainda aqueles que têm conhecimento sobre estratégias, mas não sabem empregá-las adequadamente em diferentes contextos, por exemplo. A instrução pode ser a assistência necessária para que os aprendizes superem dificuldades como essas, se conscientizem sobre as EAs e tenham como desdobramento o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

Neste trabalho, o período de ensino de estratégias se deu entre a segunda e a quinta semana de aula do curso. O intuito dessas primeiras aulas foi de que os alunos aprendessem o idioma através de atividades envolvendo o tema “Aprendizagem de Línguas”. Portanto, não se trata de um tópico instrucional isolado, mas de um conteúdo que faz parte da programação temática do curso, com atividades que promovem a interação com a língua inglesa e através dela.

Apesar de não ter sido realizado na mesma ordem estabelecida por Rubin *et al* (2007)³⁶, o programa segue princípios similares ao modelo de instrução de estratégias denominado *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA), desenvolvido por Chamot e seus colegas (O'Malley e Chamot, 1990), considerado por muitos especialistas como modelo padrão para introduzir alunos ao conhecimento de EAs. O CALLA é dividido

³⁶ O modelo apresenta a seguinte ordem: (i) tomar conhecimento das estratégias que os alunos já utilizam; (ii) apresentação do professor e modelamento das estratégias, para que os alunos se tornem cada vez mais conscientes do seu próprio raciocínio e de seus processos de aprendizagem; (iii) múltiplas oportunidades de prática para auxiliar alunos a se conduzirem ao uso autônomo das estratégias através de retirada gradual da assistência do professor; (iv) autoavaliação da efetividade das estratégias usadas e transferência de estratégias para tarefas imediatas. No original: (i) raising awareness of the strategies learners are already using; (ii) teacher presentation and modeling of strategies so that students become increasingly aware of their own thinking and learning processes; (iii) multiple practice opportunities to help students move towards autonomous use of the strategies through gradual withdrawal of the scaffolding; (iv) self evaluation of the effectiveness of the strategies used and transfer of strategies to fresh tasks.

em 4 estágios: preparação, apresentação, prática e “auto-avaliação e expansão/transferência”. Neste estudo, algumas dessas etapas foram desenvolvidas em aula, outras por meio de atividades assíncronas ou através dos instrumentos metodológicos utilizados (questionários e diários).

Quadro 8: Quatro etapas essenciais em instrução de estratégias

Etapa 1	Conscientizar sobre as estratégias que aprendizes já utilizam.
Etapa 2	Apresentação do professor sobre estratégias para que os alunos se conscientizem cada vez mais sobre sua própria forma de pensar e de seu processo de aprendizagem.
Etapa 3	Oportunidades múltiplas de prática para auxiliar alunos a avançar em direção ao uso autônomo de estratégias através de retirada gradual da assistência do professor (<i>scaffolding</i>).
Etapa 4	Auto-avaliação da efetividade das estratégias utilizadas e transferência de estratégias para novas tarefas.

Fonte: Baseado em Rubin *et al.* (2007)

O primeiro estágio do modelo CALLA não foi realizado categoricamente através de apresentação ou atividade formal em aula. Consideramos que a etapa de tomada de consciência dos alunos sobre as estratégias que utilizam informalmente ocorreu de duas formas: (i) através do preenchimento do SILL, o qual, por meio das ações descritas em seus itens, pode promover a identificação dos alunos com as ações que realizam para aprender línguas; (ii) concomitantemente à segunda etapa, ao serem apresentados ao conceito e teoria de EAs, através de perguntas reflexivas sobre os procedimentos que realizam ao se depararem com determinadas tarefas.

Em relação a este último aspecto, que é simultâneo à segunda etapa, antes de apresentar uma categoria de estratégias, o professor buscava levantar discussões sobre como os alunos lidariam com uma situação proposta e as estratégias que escolheriam. Dentre os exemplos de questões propostas estão: “o que você faz para estudar uma língua e colocá-la em prática?”, antecipando a apresentação da categoria de estratégias cognitivas e “O que você faz para lembrar vocabulário?” para conhecer as iniciativas mnemônicas dos alunos. Os alunos registravam suas respostas em um *padlet*, um mural digital no qual os textos curtos postados

pelos participantes ficam expostos para que todos vejam o *feedback* da turma sobre as perguntas. Em seguida, o professor nomeava as estratégias associadas às práticas dos alunos e perguntava à turma se outros também utilizavam as mesmas estratégias. Dessa forma, os estudantes puderam trocar experiências e se identificar com as ações realizadas pelos seus pares.

As Etapas 2 e 3 referentes a apresentação e prática, respectivamente, foram realizadas de forma conjunta em todas as 4 aulas de instrução. O professor apresentava um conceito sobre estratégias e, em seguida, os alunos deveriam colocá-las em prática através de uma dinâmica feita sincronamente (ou seja, com todos os alunos conectados na mesma chamada de vídeo) ou de atividade escrita, realizada assíncronamente, por meio de documento digital disponibilizado na plataforma Google Classroom.

Quadro 9: Relação de conteúdos abordados sobre EAs e atividades práticas subsequentes.

	Apresentação de conteúdos sobre EAs	Atividade Prática
1ª Aula	- Características de bons aprendizes de línguas - Estratégias de Aprendizagem	Elaboração de um Plano de Estudos Escrita do primeiro Diário Reflexivo
2ª Aula	Estratégias Diretas	Realização da dinâmica “The Alibi”
3ª Aula	Estratégias Indiretas	Realização da dinâmica “Dinner Party”
4ª Aula	Como políglotas aprendem idiomas: Vídeo “The secrets of learning a new language Lýdia Machová”	Atividade “Learning Strategies in different contexts”

Fonte: De autoria própria

Os tópicos relacionados à apresentação de conteúdo sobre EAs foram desenvolvidos com base nos estudos de Rubin (1975), os quais tratam das *características de bons aprendizes de línguas*, e de Oxford (1990), que está relacionado ao conceito de *estratégias de aprendizagem*. As dinâmicas e atividades foram inspiradas em sugestões de exercícios elaborados por Oxford (1990, p.121, 175, 190) e Ur (1981, p. 87) que enfocam justamente a prática das estratégias para que professores possam usá-las com seus alunos. Desta forma, os estudantes puderam ter noção teórica e empírica das EAs para poderem utilizá-las de maneira independente.

1ª Aula

Trata-se de uma aula expositiva, de caráter introdutório e tem como objetivo: estabelecer referência de aprendiz e de aprendizado de idiomas pautados em teoria da área de aprendizagem de línguas; introduzir a essência do conceito de estratégias de aprendizagem a ser detalhado posteriormente no curso; apresentar ferramentas úteis para o estudo de idiomas, e instruir os alunos sobre a realização de um Plano de Estudos (Apêndice IV) e dos Diários Reflexivos (Apêndice I).

As observações de Rubin (1975) sobre ações realizadas por bons aprendizes são consideradas por especialistas como referência de procedimentos típicos de alunos eficientes até a atualidade. No entanto, enquanto muitos professores e pesquisadores da área de aprendizagem de línguas estão familiarizados com esses conceitos, poucos aprendizes ao menos sabem que esse tipo de pesquisa foi desenvolvido. Um trabalho com informações tão valiosas, em termos educativos, seria muito bem aproveitado por estudantes, se apresentado com conteúdo e linguagem apropriados. Buscando atender essa proposta, os alunos do curso foram introduzidos a quatro características de bons aprendizes, segundo Rubin (1975):

- (i) São bons *adivinhadores*, ou seja, são perspicazes ao fazer associações com elementos presentes no contexto da interação, mas que estão além da fala do interlocutor ou do texto propriamente dito, a fim de compreender o sentido do que está sendo comunicado (Esta explicação foi seguida de uma breve dinâmica, na qual os alunos assistiram um vídeo em língua alemã (primeiramente sem legenda e, na segunda tentativa, com legenda em alemão) e deveriam compreender o contexto retratado através de pistas expressadas pela interação dos personagens, cognatos presentes na legenda, entre outros indícios que pudessem dar sentido aos acontecimentos do vídeo).
- (ii) Buscam se comunicar da forma que for possível para transmitir a mensagem que desejam, seja por gestos, paráfrase, apontando, usando cognatos ou palavras de outras línguas;
- (iii) não têm medo de cometer erros e não se inibem mesmo que a comunicação resulte em uma impressão tola de si mesmos;
- (iv) criam oportunidades de praticar o que foi aprendido, conversando com amigos falantes da língua-alvo, buscando grupos de conversação, realizando a tarefa de casa, utilizando o vocabulário aprendido em diferentes contextos, etc.

Com exceção do primeiro item, o qual foi seguido de uma rápida dinâmica, os outros pontos foram apenas apresentados de forma expositiva, sem interação ou proposta de atividade. O intuito foi conscientizar os alunos de que deveriam assumir uma postura ativa em relação ao seu processo de aprendizagem desde o início do curso se quisessem ser bem sucedidos em seus objetivos com o idioma. Buscando complementar o conceito de *postura ativa*, foi explicitada a diferença entre “Aprendizado Passivo” e “Aprendizado Ativo”, em que o primeiro consiste em assimilar a língua naturalmente por meio de exposição a insumos na língua-alvo, e o segundo se refere ao estudo e prática do idioma, aplicando a língua em atividades do cotidiano, revisando conteúdos gramaticais, anotando vocabulário útil ao assistir uma série, entre outras atividades. Tal teoria provém da linha de pensamento proposta por Krashen (1985) que trata *aquisição* (Aprendizado passivo) e *aprendizagem* (Aprendizado ativo) de línguas como sendo de naturezas distintas, porém de igual relevância.

Na sequência, as estratégias de aprendizagem foram introduzidas brevemente, com enfoque nas metacognitivas, por estas serem centrais para realização do Plano de Estudos e dos Diários Reflexivos. O Plano de Estudos consiste em uma agenda semanal coletiva, na qual os alunos registraram o dia e horário em que se propuseram a estudar inglês ativamente, de forma a assumir um compromisso com a turma e consigo mesmo. Esta atividade evoca o planejamento e organização do aprendizado, aspectos característicos das estratégias metacognitivas. A primeira atividade de elaboração do Diário Reflexivo (abordado neste capítulo) foi proposta, buscando esclarecer sua ligação com os elementos de autoavaliação e automonitoramento, que também caracterizam as EMs.

Por último, foram apresentadas algumas ferramentas digitais úteis, como o *Dicionário Reverso* e *Linguee* para busca de vocabulário com exemplos de uso das palavras em contexto; *Forvo* e *Youglish*, para busca de pronúncia, e *Language Reactor*, recurso que permite visualizar simultaneamente duas legendas em idiomas diferentes em vídeos, filmes e séries no catálogo dos sites *Netflix* e *Youtube*.

2ª Aula

O período de instrução seguiu com aula expositiva esclarecendo o conceito de cada uma das estratégias diretas (cognitivas, de memória, de compensação), seguida da dinâmica denominada “The Alibi”, sugerida por Oxford (1990).

A atividade consiste em que dois alunos voluntariamente assumam o papel de sujeitos

acusados por um crime, devendo criar um álibi detalhado, uma situação muito bem elaborada que supostamente se passou no momento em que o crime ocorreu, justificando o motivo de não serem culpados. Os outros participantes formam dois grupos que devem questionar os acusados alternadamente com o objetivo de encontrar contradições em seus relatos. Se os grupos, conjuntamente, detectarem pelo menos cinco falhas na fala dos sujeitos acusados, a turma ganha o jogo; porém, se não encontrarem provas suficientes para incriminá-los, os acusados são livres e ganham a partida.

De acordo com Oxford (1990), essa dinâmica tem como propósito *fazer com que os alunos se comuniquem de forma autêntica, reúnam informações e deduzam significados em meio a uma situação de suspense* (p.121). As ações indicadas pela autora podem ser consideradas estratégias cognitivas, que dizem respeito à transformação e à prática da língua. Além disso, os aprendizes devem usar estratégias de memória para recordar a história criada como álibi, e os membros dos grupos para lembrar das incongruências presentes nos discursos dos investigados. Após a atividade, o professor indaga os alunos sobre as técnicas utilizadas a fim de gerar reflexão sobre a relação entre a tarefa e o uso de estratégias.

3ª Aula

Dando continuidade ao ensino de estratégias, iniciamos com a exposição das estratégias indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais), seguida da dinâmica “Dinner Party”, disposta no livro de Penny Ur (1981 p. 87) que contém atividades com distintas propostas de discussões para interação em sala de aula.

A proposta da dinâmica é muito simples. Uma situação é apresentada à turma, sobre um casal que pretende promover um jantar para muitos convidados, mas está com dificuldade em organizar os melhores lugares para eles, já que cada um possui uma especificidade problemática (as quais são apontadas numa folha à parte). Os alunos formam dois grupos e devem organizar os assentos considerando as condições previstas nas instruções do jogo.

Essa atividade foi escolhida principalmente por oportunizar o uso de estratégias sociais. Para atingir o resultado, os alunos devem entrar em acordo em relação à ordem escolhida, uma vez que a autora propositalmente elaborou as instruções de forma que algumas decisões sejam tomadas em conjunto pelos jogadores. Dessa forma, consultar o colega, fazer perguntas, cooperar e ter empatia com os pares são ações encadeadas nesse tipo de atividade. Novamente os alunos são indagados sobre as estratégias usadas, para que reflitam sobre a ligação entre a prática e o conteúdo ensinado.

4ª Aula

Consolidamos esse conjunto de aulas assistindo a palestra *The secrets of learning a new language* de Lýdia Machová, poliglota e mentora de aprendizagem de línguas. Utilizamos o vídeo de Lýdia, porque ela elenca diferentes tipos de estratégias e as associa com o resultado bem sucedido de poliglotas, os quais se caracterizam por compreenderem sua forma de aprender e serem capazes de replicar essas técnicas para aprender outras línguas. Nessa aula, os alunos responderam perguntas de interpretação da palestra e discutimos sobre as práticas particularmente utilizadas pelos alunos (APÊNDICE II).

Para complementar, propusemos uma atividade denominada *Learning Strategies applied in different contexts* (APÊNDICE III), na qual os alunos têm acesso a dois relatos presentes na introdução do livro de Oxford (2017). Cada um desses textos descreve a jornada de três pessoas que estão aprendendo idiomas em contextos totalmente distintos. Lemos o primeiro texto em aula e exemplificamos como a tarefa deve ser feita: os estudantes devem identificar estratégias de aprendizagem presentes nos relatos, indicando e associando a ação realizada pelo personagem com o tipo de estratégia acionada no contexto. A atividade foi disponibilizada aos alunos na plataforma Google Classroom para ser entregue no prazo de uma semana e, juntamente, os slides contendo as descrições das EAs apresentadas.

A partir dos dados coletados, a análise consiste na aferição da presença e da variedade de estratégias no processo de aprendizagem dos alunos, buscando associá-las à forma de aprender, a fim de investigar as nuances na maneira como os aprendizes efetuam o aprendizado. A análise dos questionários e diários sobre o uso das estratégias metacognitivas permitirá conhecer o nível de domínio e autonomia que os alunos apresentam em relação às suas práticas de aprendizagem. Dessa forma, após a descrição e interpretação desses dados, será avaliada a influência das estratégias de aprendizagem no desempenho dos estudantes a partir da comparação entre o domínio das estratégias apresentado pelo aluno e a sua atuação no curso, levando em conta a participação e a realização de atividades propostas pelo professor.

2.7 - Procedimentos de Análise

Segundo Fetterman (2009), na maioria das pesquisas a análise sucede a coleta de dados, mas na etnografia o processo de análise precede e concorre à coleta de dados (p. 2). Essa ideia evoca a característica do pesquisador como agente analítico em todas as etapas do

processo de investigação, pois toma decisões e escolhe caminhos no trabalho de campo, antes mesmo do percurso de análise dos dados. Essa análise é feita de forma recursiva, fundamentada nos dados, compreensiva, interpretativa e está sempre em progresso (Johnson, 1992 *apud* Paiva, 2019, p. 82), é uma responsabilidade contínua e uma alegria, desde o momento em que o pesquisador vislumbra um novo projeto até as considerações finais (Fetterman, 2009).

Quanto à ordem do processo de análise, Lüdke e André (1989) abordam dois momentos: i) etapa de organização dos dados, relacionando suas distintas partes, buscando padrões e tendências e ii) a fase de interpretação, na qual o pesquisador revisa os padrões e tendências encontrados a fim de identificar sentido mais aprofundado dos resultados, em um *nível de abstração elevado* (p. 45). Entendemos que Brewer (2001, p.106) complementa o pensamento das autoras ao seccionar o processo de análise de dados em três partes: i) a *análise*, referente a trazer ordem para materiais obtidos, organizando-os em categorias, padrões, classificações e unidades descritivas; ii) a interpretação, que envolve a atribuição de sentido às estruturas elaboradas, visando explicar as categorias, padrões e relações criadas, e iii) apresentação, que consiste no ato de textualizar os resultados obtidos.

A triangulação é um recurso considerado básico para pesquisas etnográficas que também é incorporado neste estudo. Ao triangular os dados o pesquisador faz uso de diferentes tipos de informações, tendo em vista uma mesma situação-alvo de pesquisa, em distintos processos, e com instrumentos de pesquisa variados (Gomes, 2019). Lüdke e André (1989, p. 52) definem a triangulação de dados como a *checagem de um dado obtido através de diferentes métodos de coleta e diferentes observadores, que se centrariam nos mesmos aspectos para a confirmação e não confirmação sistemática*. De acordo com Fetterman (2009, p. 94) esse artifício *está no coração da validade etnográfica, testando uma fonte de informação em relação a outra para eliminar explicações alternativas e tentar provar uma hipótese*³⁷. É por considerar a segurança da validade dos dados e a contribuição particular e imbricada dos instrumentos de coleta, que escolhemos aplicar este recurso nesta pesquisa.

Quanto às estratégias de análise desenvolvidas e usadas neste estudo, buscamos expor os dados obtidos por meio de cada instrumento de coleta, a começar pela caracterização dos participantes apresentada pelas respostas ao questionário de reconhecimento de perfil. Em seguida, exibimos e analisamos os resultados do questionário SILL e dos diários reflexivos, nessa ordem, para cada uma das EAs, ou seja, os tópicos serão divididos por estratégias e, ao

³⁷ No original: “is at the heart of ethnographic validity, testing one source of information against another to strip away alternative explanations and attempt to prove a hypothesis”.

abordar os resultados relacionados a uma delas particularmente, trataremos primeiramente dos desdobramentos do questionário SILL para conhecer quais estratégias específicas (subestratégias) os alunos utilizavam antes de serem instruídos sobre a teoria de EAs e, na sequência, analisamos os dados dos diários reflexivos, buscando complementar a análise do questionário e, então, realizar a triangulação das informações provenientes de cada um desses instrumentos de coleta.

Neste capítulo, apresentamos os métodos utilizados para conduzir esta investigação, tendo como base a abordagem qualitativa de natureza etnográfica. Além disso, abordamos o curso que constitui o contexto de pesquisa, caracterizamos os participantes, elencamos e justificamos o uso dos instrumentos de coleta de dados, compostos de dois questionários e de diários reflexivos. Considerando que este estudo envolve a instrução dos participantes sobre um conteúdo teórico adaptado, explicitamos a forma como esse conhecimento foi compartilhado em aula, envolvendo os procedimentos adotados para instruir os alunos sobre estratégias de aprendizagem e suas aplicações. Por fim, apresentamos os procedimentos de análise realizados para interpretar os dados coletados.

Em seguida, no Capítulo 4, analisamos e interpretamos os resultados deste estudo.

Capítulo 3

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados, com o suporte da teoria exposta no capítulo 2, os dados obtidos por meio dos questionários e diários reflexivos produzidos pelos alunos, com base no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, foco deste trabalho.

Iniciaremos com a caracterização dos participantes, possibilitada pela análise do questionário de reconhecimento de perfil³⁸ com apontamentos sobre a contribuição e influência dessas informações para as seguintes etapas de análise. Em seguida, apresentaremos os resultados do SILL³⁹ sobre como os alunos desenvolviam a aprendizagem de línguas antes de ingressarem no curso, com o intuito de então cotejar esses achados com os relatos registrados nos diários durante e após o período de instrução de estratégias. Finalmente, nas considerações finais, responderemos a cada uma das questões de pesquisa, com base nos dados analisados.

3.1 - Questionário de reconhecimento de perfil dos participantes

Esta seção tem como foco o reconhecimento do perfil dos participantes desta pesquisa, considerando que estes fizeram parte do curso de inglês avançado oferecido pelo Instituto de Línguas da UFSCar para alunos universitários de diferentes *campi*, bem como funcionários e professores da universidade. Mediante o nível pré-estabelecido para o curso em questão, espera-se que os estudantes sejam capazes de empregar as habilidades linguísticas de maneira satisfatória, sem dificuldade significativa, de forma que possam se comunicar com os outros alunos nas aulas síncronas e realizar atividades assíncronas de escrita. Por isso, o uso desse questionário visa coletar os dados referentes ao grau de experiência com a língua-alvo, o repertório de aprendizagem, além da perspectiva sobre o próprio nível de proficiência e os objetivos dos aprendizes com a língua inglesa. Para fins de preservação de identidade em anonimato, conforme esclarecido no TCLE, os participantes serão identificados com o código P (participante) e uma numeração atribuída

³⁸ ANEXO I

³⁹ ANEXO II

sem ordem premeditada.

O primeiro item se refere à idade dos participantes, a qual varia de 21 a 35 anos, sendo dois de 21, dois de 22, um de 29 e um de 35 anos. Pesquisas apontam que aspectos relacionados à maturação neurológica, fatores psicoafetivos e contexto social estão dentre as justificativas pelas quais o desenvolvimento de língua estrangeira varia em razão da idade (Griffiths e Soruç, 2020). No caso desses participantes, todos estão incluídos na condição de aprendizes adultos, mas, além das justificativas apontadas, fatores relacionados à motivação, objetivos, experiência com a língua alvo, entre outros, precisam ser considerados, pois podem ser contribuintes para que os aprendizes apresentem diferentes níveis de proficiência, e, portanto, apesar da idade ter influência na forma de aprender dos alunos, não podemos tratá-la como um aspecto isolado das outras variáveis, avaliadas a seguir.

A pergunta 2 do questionário diz respeito ao tempo de experiência dos participantes com a língua inglesa. No formulário, a questão estava aberta para a textualização da resposta no espaço de uma linha, o que permitiu que alguns participantes fizessem observações. Ao analisar as respostas, é possível inferir que a pergunta “Há quanto tempo você estuda inglês?” pode levar a diferentes interpretações. Pela observação dos participantes P1 e P3, entende-se que estes consideraram o tempo empreendido no estudo formal da língua (ou seja, pelo estudo consciente do idioma, através de revisão de gramática e de vocabulário, bem como a realização de atividades em sala de aula ou de forma independente). Já os outros não dão indícios claros sobre o tipo de aprendizado a que se referem, mas apresentam um período extenso de estudo do idioma, o que pode abranger tanto a aprendizagem formal, quanto a informal (ou seja, através da aquisição inconsciente da língua por meio do uso, e do contato com insumos na língua-alvo) (Krashen, 1985). Esse processo de aquisição é mencionado por P1, o qual reconhece que seu aprendizado também é proveniente de experiências naturais com o idioma no cotidiano.

Quadro 10: Respostas à pergunta 2: “Há quanto tempo você estuda inglês?”.

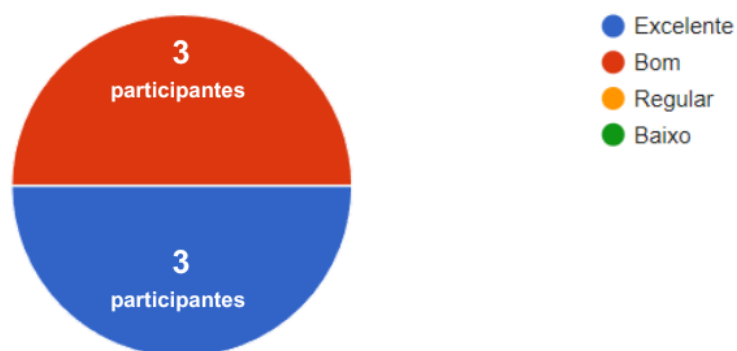
P1	Formalmente, desde 2022. Mas o inglês sempre esteve ao meu redor, sendo o cotidiano uma oportunidade constante de aprendizado.
P2	Há 12 anos.
P3	6 meses (havia estudado apenas quando mais nova)
P4	15 Anos
P5	13 anos
P6	3 anos

Fonte: Autoria própria.

Independentemente do tipo de aprendizado desenvolvido, os alunos demonstram ter experiência considerável com a língua, o que já era esperado para a participação em um curso de nível avançado. Tal proficiência foi confirmada durante as aulas, pois todos os participantes desta pesquisa demonstraram conhecimento da língua inglesa suficiente para fazerem parte de discussões, atividades comunicativas e atividades de escrita com bom desempenho.

As perguntas 3 e 4 demandam a avaliação do aluno sobre sua proficiência geral através de duas perspectivas distintas. Para que se possa realizar esse tipo de autoanálise sobre capacidade linguística, é preciso ter uma referência de comparação. Algumas pessoas usam os critérios estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR), ou se apoiam no resultado de exames de proficiência para determinar seu nível com mais precisão. No caso da pergunta 3, o parâmetro utilizado é o nível dos pares da turma, que pode ser considerada uma referência familiar e sob condições parecidas de origem e de aprendizado de línguas, a saber: de alunos brasileiros aprendizes de língua estrangeira. De acordo com as respostas, os alunos estão otimistas em relação a sua proficiência, uma vez que 3 afirmam que possuem bom nível e 3 indicam que têm nível excelente em comparação a outros colegas, o que pode indicar que os alunos se identificam com o nível da turma e se sentem capazes de interagir entre si, sem grande disparidade.

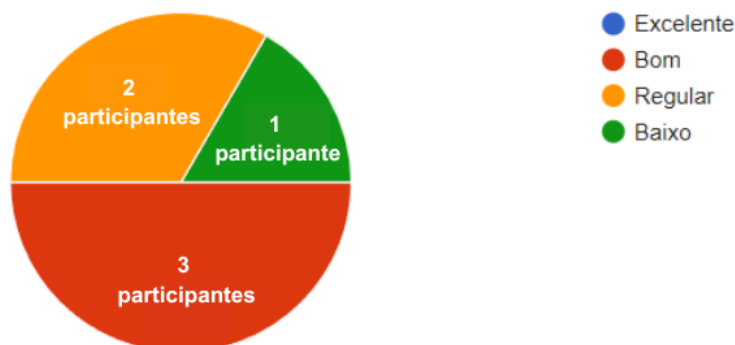
Figura 10: Respostas à pergunta 3: “Como você avalia seu nível de proficiência geral em comparação a outros colegas de sala?”.



Fonte: Questionário de Reconhecimento de Perfil (ANEXO I).

Quando a referência se altera para *pessoas que têm inglês como língua materna*, na pergunta 4, as respostas dos alunos também se modificam. Embora três participantes considerem seu nível bom, dois o consideram regular e um o considera baixo. Em face desses dados, os interpretamos de duas maneiras: ou os alunos desconsideram seu próprio nível de proficiência, ou superestimam o padrão de falantes de inglês como língua materna. De fato, o repertório de alguém que nasceu e cresceu aprendendo e usando a língua inglesa será bem mais amplo que o de alguém que aprende a mesma língua como L2. No entanto, na posição de professor desta turma, posso afirmar que muitos dos alunos seriam plenamente capazes de usar o idioma em situações cotidianas, em contextos em que pessoas de países de língua inglesa também vivem diariamente. Além disso, muitos dos estudantes jamais tiveram a oportunidade de conversar com um falante nativo de país de língua inglesa, e seu parâmetro está pautado nos insumos informais do idioma que encontramos nas mídias. Talvez, por esse motivo, alguns participantes consideraram seu nível tão distante nessa comparação.

Figura 11: Respostas à pergunta 4: “Como você avalia seu nível de proficiência geral em comparação a pessoas que têm inglês como língua materna?”.



Fonte: Questionário de Reconhecimento de Perfil (ANEXO I).

Por tratarmos, nesta pesquisa, de alunos inscritos voluntariamente em um curso de idioma, a pergunta 5 pode parecer óbvia ou desnecessária, mas trata-se de uma questão fundamental para o aprendizado de línguas. Gu (2019) afirma que a capacidade de utilizar estratégias com maestria não depende apenas de que os aprendizes tenham habilidade para empregá-las, mas também de que eles desejem fazê-lo. É necessário que os aprendizes desfrutem do processo de aprender e esse aspecto inclui motivação, vontade e outros fatores que são essenciais para o início, continuidade e manutenção do aprendizado, como expressa Gu (2019⁴⁰) ao ponderar que *é a motivação, crença, vontade e persistência do aprendiz que o guia a intencionalmente explorar novas estratégias, escolher estratégias existentes e coordenar e prosseguir com o comportamento estratégico de aprendizagem*⁴¹. Neste caso, todos os alunos manifestaram interesse em aprender inglês, o que constitui um bom ponto de partida para a participação em um curso que tem a aprendizagem de línguas como principal objetivo.

⁴⁰ Seção: 2. Approaches to Learning Strategy Instruction section.

⁴¹ No original: “It is the learner’s motivation, beliefs, volition and persistence that drive him/her to intentionally explore new strategies, choose existing strategies, and coordinate and continue the strategic learning behaviour.”.

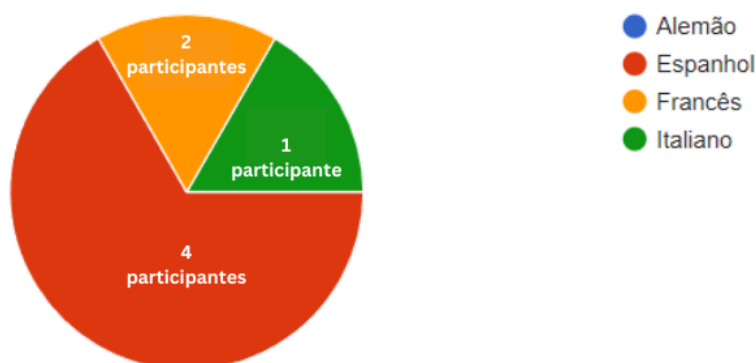
Figura 12: Respostas à pergunta 5: “Você gosta de aprender línguas?”.



Fonte: Questionário de Reconhecimento de Perfil (ANEXO I).

Através da pergunta 6, indagamos os participantes sobre experiências com o aprendizado de outros idiomas, a fim de identificar se já tiveram esse interesse, curiosidade e se buscaram aplicar estratégias como foco em línguas, de natureza distinta do inglês. Como todos afirmaram que já estudaram um idioma diferente, entende-se que a aprendizagem de línguas não é uma prática nova para esses alunos e, mesmo não sabendo se tiveram sucesso ou não em seus estudos, podemos inferir que têm mais prática que alguém que se aplicou no conhecimento de apenas uma LE. Além disso, algo em comum entre as respostas é que todas as línguas estudadas pelos alunos são românicas, sendo o espanhol o idioma mais recorrente.

Figura 13: Respostas à pergunta “Quais outras línguas você já estudou?”.

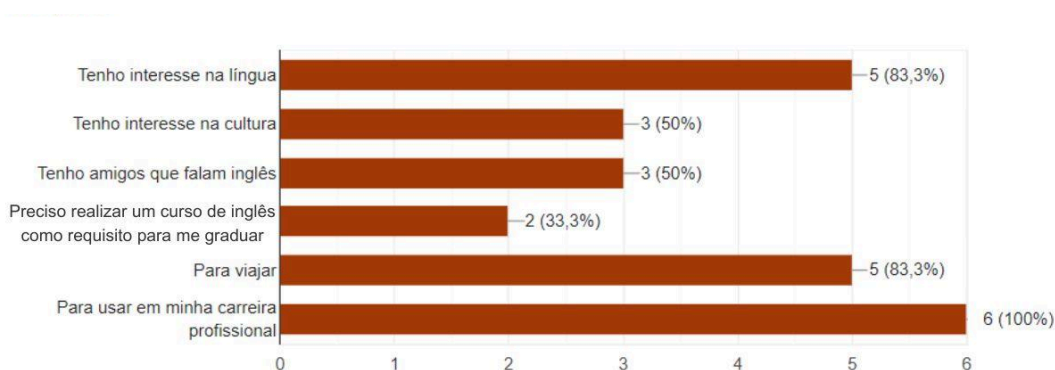


Fonte: Questionário de Reconhecimento de Perfil (ANEXO I).

No capítulo de fundamentação teórica deste estudo, apontamos a intencionalidade como fator essencial na composição das estratégias de aprendizagem e que tal intenção

pode variar de acordo com o objetivo do aprendiz com a prática da língua-alvo. Por meio da pergunta 7, identificamos algumas das razões e dos propósitos dos alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa, considerando que poderiam escolher mais de uma alternativa. Tiveram destaque os motivos referentes à carreira profissional, ao uso da língua para comunicação no exterior, em viagens e afins, e ao próprio interesse no idioma. Vindo de alunos e profissionais da universidade, a proeminência de fatores profissionais é justificável, visto que muitos alunos acreditam que ter uma boa proficiência em inglês aumenta as chances de sobressair-se no mercado de trabalho, bem como as oportunidades de realizar um intercâmbio pela universidade, ou estabelecer boas relações em roteiros informais de viagem. Tais propósitos podem ser elementos constituintes da motivação desses alunos para aprender inglês, o que pode mantê-los *perseverantes* no decorrer do processo de aprendizagem (Gu, 2019; Cohen, 2014).

Figura 14: Respostas à pergunta “Por que você quer aprender inglês?”.



Fonte: Questionário de Reconhecimento de Perfil (ANEXO I).

Concluindo esta seção, pode-se considerar que, a partir das respostas obtidas, o perfil geral dos participantes é constituído por aprendizes adultos, com experiência considerável em relação à língua inglesa, tanto por contato formal quanto informal com o idioma, apresentando também experiência no aprendizado de outras línguas, sobretudo as de origem latina. Em sua maioria, consideram ter bom nível de proficiência e têm interesse no aprendizado da língua-alvo, sendo este um dos principais motivos pelos quais aprendem inglês, além de visar o emprego desse conhecimento para a carreira profissional e para comunicação em viagens. O quadro a seguir resume as principais informações sobre os participantes:

Quadro 11: Resumo de informações sobre os participantes da pesquisa.

	Idade	Tempo de estudo de inglês	Nível de Proficiência em relação a outros colegas	Nível de Proficiência em relação a falantes de inglês como língua materna	Outras línguas que já estudou
P1	22 anos	1 ano	Excelente	Bom	Italiano
P2	21 anos	12 anos	Excelente	Regular	Espanhol
P3	22 anos	6 meses	Bom	Baixo	Espanhol
P4	21 anos	15 anos	Bom	Bom	Espanhol
P5	29 anos	13 anos	Excelente	Bom	Francês
P6	35 anos	3 anos	Bom	Regular	Espanhol

Fonte: Autoria própria

O preenchimento do questionário de reconhecimento de perfil geralmente antecede a aplicação do Strategy Inventory of Language Learning (SILL), visando complementar e contextualizar os resultados deste último instrumento. A seguir, discutiremos as respostas do SILL a fim de reconhecer as estratégias utilizadas pelos aprendizes e caracterizar esse perfil estratégico, para então contrastar essas informações com as que são apresentadas nos diários reflexivos.

3.2 - Discussão dos resultados do SILL em comparação com os registros dos Diários Reflexivos

Como afirmamos no capítulo de metodologia, o *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) foi escolhido para compor os instrumentos deste estudo, pois fornece um quadro coletivo do uso de estratégias de aprendizagem por diferentes indivíduos (Oxford, 1999). O questionário possui 50 itens que indicam ações estratégicas, divididos em seis seções referentes às seis classificações determinadas por Oxford (1990): de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Cada grupo classificatório será analisado de acordo com os itens que mais se destacaram entre as escolhas dos participantes, seja pela alta identificação por um mesmo item ou pela falta desta. É importante ressaltar que os alunos responderam ao questionário tendo como referência as estratégias que utilizavam ou não antes do curso, constituindo, portanto, uma atividade

retrospectiva. Através da análise a seguir, espera-se obter resultados que auxiliem no cumprimento parcial dos dois primeiros objetivos desta pesquisa, no que se refere à identificação do uso de estratégias de aprendizagem, ou seja, se os participantes usavam estratégias ou não e, em caso afirmativo, reconhecer quais delas são selecionadas pelos aprendizes.

A análise das respostas do SILL serão contrastadas com os registros dos diários reflexivos, a fim de complementar as informações obtidas pelo questionário, no que se refere ao detalhamento da maneira como os aprendizes manipulam as estratégias que afirmaram utilizar.

Na subseção seguinte, analisaremos os resultados do SILL e dos diários reflexivos sobre o uso de estratégias de memória por parte dos alunos.

3.2.1 - Análise dos dados do SILL para Estratégias de Memória

Segundo os dados obtidos, a maioria dos participantes cria associações mentais utilizando imagens que projetam situações em que determinado termo poderia ser usado; realizando gestos para lembrar melhor o vocabulário aprendido, e ligando o vocabulário ao lugar, superfície ou situação em que a palavra ou frase estava posicionada. Em contrapartida, os aprendizes parecem se identificar menos com associações feitas por meio de sons, figuras ou imagens, salvo o uso de *flashcards* que, apesar de não ser realizado pela maioria, é utilizado frequentemente por dois participantes do estudo. Outra atividade que demonstra ser menos escolhida pelos estudantes é a revisão de lições e anotações das aulas.

QUADRO 12 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias de memória)

	Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim	Geralmente é verdadeiro para mim	Algumas vezes é verdadeiro para mim	Geralmente não é verdadeiro para mim	Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
1. Eu faço relações entre o que eu já sei e coisas novas que aprendo em Inglês.	3 participantes	1 participante	2 participantes		
2. Eu utilizo palavras em inglês recém-aprendidas em frases para que eu consiga lembrar as novas palavras.		1 participante	3 participantes	1 participante	1 participante
3. Eu faço a conexão do som de uma palavra em inglês recém-aprendida, com uma imagem ou	2 participantes	1 participante	1 participante	2 participantes	

figura, com o intuito de me ajudar a lembrar da nova palavra.					
4. Eu lembro de uma palavra em inglês recém-aprendida fazendo uma imagem mental de uma situação na qual a nova palavra aprendida pudesse ser usada.	1 participante	4 participantes	1 participante		
5. Eu uso rimas para lembrar palavras em inglês recém-aprendidas.		1 participante			5 participantes
6. Eu uso flashcards (fichas) para lembrar palavras em inglês recém-aprendidas.	2 participantes				4 participantes
7. Eu uso linguagem corporal (gestos, sinais, ações e representações utilizando o corpo) para ilustrar palavras em inglês recém-aprendidas.		4 participantes			2 participantes
8. Eu frequentemente reviso as lições de inglês.			3 participantes	2 participantes	1 participante
9. Eu lembro as palavras ou frases em inglês recordando os seus respectivos locais (posições) na página, no quadro, ou em uma placa de trânsito.	3 participantes	2 participantes	1 participante		

Fonte: Autoria própria.

Pelo que podemos notar através dos resultados do questionário, os participantes utilizam atividades mnemônicas com frequência relativamente alta, uma vez que muitos afirmaram que geralmente usam estratégias dessa natureza. Apesar disso, eles são seletivos em relação aos recursos e técnicas que utilizam para armazenar informações novas, sendo que alguns fazem uso de flashcards e conexões com figuras e imagens, ao passo que outros não realizam nenhuma dessas atividades.

3.2.2 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias de Memória

Em geral, não foram observados muitos registros explícitos sobre o uso de estratégias de memória nos diários. No entanto, dois participantes se destacaram ao manifestar suas práticas de memorização por meio de artifícios distintos.

A participante 6 (P6) fez uso de uma ferramenta de memorização muito usada atualmente por aprendizes de línguas estrangeiras. O aplicativo *ANKI*⁴² baseia-se na memorização por repetição espaçada através de *flashcards*, fichas que podem ser criadas por outros usuários do *app* ou pelo próprio aprendiz. O usuário adiciona na frente da ficha o vocábulo, frase ou imagem que represente o vocábulo que deseja aprender e no verso adiciona-se a tradução desse termo (ou a definição do termo na língua-alvo, a depender da estratégia pensada pelo aprendiz). Ao visualizar a frente da ficha, o usuário deve tentar se lembrar do significado da palavra apresentada. Caso o aprendiz tenha dificuldade de recordar, o sistema do aplicativo exibirá a mesma palavra ou frase novamente após um período curto de tempo, e caso se lembre facilmente, a palavra ou frase será exibida após um intervalo de tempo mais longo. Desse modo, o aprendiz memoriza vocabulário mais relevante, ou seja, o que tem sido mais difícil de armazenar em sua memória de longo prazo.

Em um dos trechos em questão, a aluna decidiu aplicar a forma de estruturar fichas sugerida pelo professor:

Lately, **I have been trying to keep a study routine, doing spaced repetition on Anki**, talking in English by myself and watching videos on Youtube in English (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th⁴³, grifo nosso).

Tradução: Ultimamente, eu tenho tentado manter uma rotina de estudos no Anki, falando em inglês sozinha e assistindo vídeos no Youtube em inglês (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa)

I did spaced repetition on Anki, I watched videos in English and I listened to music and sang along. [...] (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Eu fiz repetição espaçada no Anki, assisti vídeos em inglês e ouvi músicas, cantando junto. [...] (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

On Anki, now I am following “Elom’s methodology”. **I am putting phrases in Portuguese on the card’s front and phrases in English on the back of the card**. It has been harder this way, but I have been remembering more words when I am speaking. And I am very proud of myself because of that. Thanks for this tip! (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: No Anki, agora estou seguindo a “Metodologia do Elom”. Estou colocando frases em português na frente dos cartões e frases em inglês no verso do cartão. Tem sido mais difícil assim, mas tenho lembrado mais frases quando estou falando. E estou muito orgulhosa de mim por isso. Obrigada pela dica! (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

About my learning process, **I have been doing spaced repetition on Anki** and watching videos on Youtube. **I think these kinds of activities are easy to do during the week, even on my packed weeks** (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

⁴² Disponível em: <https://apps.ankiweb.net/>.

⁴³ Indicação do diário reflexivo em que consta a citação, contendo, em inglês, o período em que os alunos desenvolveram seus registros.

Tradução: Sobre meu processo de aprendizagem, tenho feito repetição espaçada no Anki e assistido vídeos no Youtube. Acho que essas atividades são fáceis de fazer durante a semana, até mesmo nas minhas semanas mais cheias (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

O retorno de P6 sobre o uso dos *flashcards* foi positivo, o que demonstra a importância da instrução do professor sobre o uso de ferramentas para aplicação no processo de aprendizagem. Ao adicionar a tradução de uma frase na frente da ficha e no verso a palavra na língua-alvo, a aprendiz realiza um *movimento* de tradução semelhante ao que pode ocorrer quando buscamos nos comunicar em uma outra língua: nos apoiamos na língua materna para selecionar o vocabulário mais adequado na língua-alvo. Ao realizar esse exercício, a intenção é que tal *movimento* se torne mais natural conforme a frase é memorizada e praticada, de forma que o aprendiz *resgate* a tradução da palavra na língua-alvo com mais fluidez.

Além disso, é possível considerar que a aluna fez muito bom proveito da nova ferramenta, pois demonstrou uso contínuo da mesma estratégia durante todo o período de curso e ainda atrelou a prática a outras atividades de caráter cognitivo (assistir vídeos e ouvir e cantar músicas em inglês). Um dos possíveis motivos para essa ocorrência é a praticidade promovida pelo uso desse aplicativo em particular, que permite a revisão de vários *flashcards* em curto intervalo, como afirma P6 ao dizer *I think these kinds of activities are easy to do during the week, even on my packed weeks*. Dessa forma, essa ação está cumprindo um papel estratégico fundamental de *facilitar* o processo de aprendizagem.

Outra manifestação de estratégias de memória é demonstrada por P1, que mostra entusiasmo ao notar que o jogo *Squaredle*⁴⁴, tão apreciado por ela, está auxiliando na memorização de novas palavras:

Maybe Squaredle is not the best way to learn new vocabulary, but **the new words really stick into your head when you do it everyday**. Every word is linked with its definition, so if you accidentally get a word right, you can easily find out its meaning and way to use it. **I like playing with friends too**, sometimes they get a word right and explain the meaning to me, sometimes we get the same word, but we know different meanings and uses for it. **I think it is a good way to enjoy learning English like we learned last class** (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Talvez Squaredle não seja a melhor forma de aprender vocabulário novo, mas as palavras novas realmente grudam na sua cabeça quando você faz

⁴⁴ Basicamente, o jogo online *Squaredle* consiste em formar o máximo de palavras possível a partir de letras embaralhadas, competindo com outros jogadores pela liderança no quadro de pontuação. Disponível em: <https://squaredle.app/>.

isso todo dia. Toda palavra é conectada a sua definição, então se você acidentalmente receber uma palavra certa, você pode facilmente descobrir seu significado e a forma de usá-la. Eu gosto de jogar com amigos também, às vezes eles recebem uma palavra correta e explicam o significado para mim, às vezes nós recebemos a mesma palavra, mas nós sabemos diferentes significados e usos para ela. Eu acho que é um jeito bom de desfrutar do aprendizado de inglês, como aprendemos na última aula (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I have an addiction and I regret NOTHING, **I fixated so many new words while having fun** (P1, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Eu tenho um vício e não me arrependo de NADA, eu fixei tantas novas palavras enquanto me divertia (P1, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

No registro da participante, observamos diferentes efeitos do uso da *gamificação* no aprendizado de línguas: promover o aprendizado através de interação e de elementos motivadores. Tal recurso também possibilitou a interface de estratégias, incluindo as de memória, mas também as afetivas e sociais. Fica claro pelos dizeres: *I fixated so many new words while having fun* e *I think it is a good way to enjoy learning English like we learned last class*, que a revisão de vocabulário associada ao divertimento fortalece o processo de memorização, enquanto promove a motivação e instiga o interesse da aluna pelo aprendizado (características próprias das estratégias afetivas). O jogo também permite o emprego de estratégias sociais, ao interagir com amigos visando a troca de conhecimento e geração coletiva de significado para vocabulário novo.

O fato da participante experienciar e reconhecer todos esses eventos desencadeados pelo uso de um jogo em inglês se relaciona diretamente à discussão pautada na consciência sobre o uso de estratégias. P1 foi capaz de identificar que mesmo as atividades cotidianas, como jogar com amigos, podem suscitar o aprendizado de línguas de forma espontânea, ou seja, ainda que performando uma atividade usual, o participante estava consciente da tarefa que estava realizando e dos benefícios que ela traria em termos de aprendizagem. Essas são características de um aprendiz estratégico (Gu, 2019). É importante ressaltar que tais reflexões foram possibilitadas através do diário, atividade de natureza metacognitiva.

Os resultados obtidos através do SILL e os relatos registrados nos diários apresentam informações complementares. Se por um lado, sabemos por meio do SILL que a maioria dos participantes realiza associações envolvendo gestos, flashcards e/ou ligando o vocabulário ao lugar ou situação em que a palavra ou frase foi apresentada, por outro lado, por meio dos diários pudemos averiguar como essas estratégias têm beneficiado os alunos e de que forma foram performadas. Também verificamos na prática a possibilidade de estratégias diferentes serem usadas em *cadeias* ou *sequências*, característica já

mencionada por autores da área (Cohen, 2014; Oxford, 2017; Griffiths, 2018), além da capacidade de estratégias proporcionarem a tomada de consciência do aluno sobre a tarefa que está realizando e o aprendizado decorrente dela.

Na seção subsequente, verificaremos os resultados do SILL e dos diários reflexivos sobre o uso que os participantes realizam em relação às estratégias cognitivas.

3.2.3 - Análise dos dados do SILL para Estratégias Cognitivas

De acordo com os resultados do SILL, o uso de processos cognitivos relacionados à análise e raciocínio, como: a análise contrastiva entre línguas; a análise dedutiva através de padrões da língua e o resumo de informações, são menos frequentes. Em contrapartida, a maior parte das ações realizadas pelos alunos está relacionada à prática formal e natural da língua, considerada por Oxford (1990) como uma das estratégias cognitivas mais importantes, dentre as quais os participantes afirmam: praticar os sons da língua inglesa; usar o vocabulário de diferentes formas; assistir séries e filmes na língua-alvo; ler conteúdos em inglês por prazer; buscar palavras na própria língua parecidas às palavras aprendidas e não traduzir palavra por palavra.

Através desses resultados, observa-se que os participantes utilizam estratégias cognitivas com frequência, o que demonstra o engajamento com insumos na língua-alvo e a habilidade de saber como processar o conteúdo assimilado para que o aprendizado ocorra efetivamente.

QUADRO 13 - Respostas ao Questionário SILL (Seção de estratégias cognitivas)

	Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim	Geralmente é verdadeiro para mim	Algumas vezes é verdadeiro para mim	Geralmente não é verdadeiro para mim	Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
10. Eu falo ou escrevo vocabulário novo em Inglês várias vezes.	1 participante	3 participantes	2 participantes		
11. Eu tento falar como os falantes de inglês de uma determinada localidade.	2 participantes	1 participante		1 participante	2 participantes
12. Eu pratico os sons do Inglês.	3 participantes	2 participantes			1 participante
13. Eu uso de diferentes formas as palavras em inglês que já conheço.	4 participantes	1 participante	1 participante		
14. Eu inicio	1 participante	1 participante	2 participantes	2 participantes	

conversas em inglês com outras pessoas.					
15. Eu assisto séries e/ou filmes em Inglês ou vou ao cinema para assistir filmes em Inglês.	4 participantes	1 participante		1 participante	
16. Eu leio conteúdos em Inglês por prazer.	5 participantes		1 participante		
17. Eu faço anotações, escrevo mensagens, e-mails, cartas ou relatórios em Inglês.	2 participantes	1 participante	1 participante	2 participantes	
18. Ao ler um texto em inglês, primeiro o leio rapidamente, para depois voltar ao início e lê-lo cuidadosamente.		1 participante	2 participantes	1 participante	2 participantes
19. Eu busco palavras na minha própria língua que são parecidas às palavras em inglês recém-aprendidas.	2 participantes	2 participantes	2 participantes		
20. Eu tento encontrar padrões na língua inglesa.	1 participante	3 participantes		1 participante	1 participante
21. Eu encontro o significado de uma palavra em Inglês dividindo-a em partes que consigo entender.	2 participantes	1 participante	2 participantes		1 participante
22. Eu tento não traduzir palavra por palavra.	2 participantes	3 participantes	1 participante		
23. Eu faço resumos de informações que eu ouço ou leio em Inglês.			3 participantes		3 participantes

Fonte: Autoria própria.

3.2.4 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias Cognitivas

Os relatos dos diários reflexivos demonstram com mais precisão as atividades indicadas pelos participantes no questionário SILL como formas de praticar a língua inglesa. Dentre essas práticas, se destaca a busca dos alunos por maneiras de estar em contato com o idioma, ampliar o conhecimento lexical e usar a língua-alvo para produção (output), seja por meio de um texto, uma receita ou um diálogo, por exemplo.

É importante considerar que a classificação de “praticar a língua” como estratégia cognitiva é estabelecida por Oxford (1990), a qual admite nessa categoria as ações de: *repetir; praticar os sistemas de som e de escrita; reconhecer e usar fórmulas e padrões; recombinar e praticar naturalisticamente* (p. 43). De acordo com nossa análise, esta

última ação foi a mais utilizada dentre os participantes e é descrita pela autora como *a prática da nova língua em contextos naturais e realistas, ao participar de uma conversa, ler um livro ou um artigo, ouvir uma palestra, ou escrever uma carta na língua-alvo* (Oxford, 1990, p. 45). Em relação aos insumos escolhidos, a maioria dos alunos utilizou recursos autênticos para realizar essas atividades (ou seja, materiais que não foram criados propriamente para o contexto de aprendizagem de línguas), objetivando principalmente o aprimoramento das habilidades de compreensão oral e escrita, o que estimula a recepção de informações através de insumos baseados em comunicações reais.

A seguir, elencamos as estratégias a partir do tipo de prática descrita por cada participante e tecemos considerações sobre como essas ações foram desenvolvidas.

Assistir filmes, séries e vídeos

Sobre esse tópico, consideramos os seguintes excertos dos participantes:

My daily dose of internet contains **watching videos in English** and scrolling through all the reddit AITA⁴⁵ I had not read yet. I like the first one for listening, I like the second one to see how people speak informally (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Minha dose diária de internet contém: assistir vídeos em inglês e rolar todo o AITA do Reddit que não vi ainda. Eu gosto do primeiro para compreensão oral e do segundo para ver como as pessoas falam informalmente (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

[...] **only watching tv shows and movies in english with english subtitles**; also watching **YouTube** videos in english, but **without subtitles** (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: [...] apenas assistir séries e filmes em inglês com legendas em inglês; também, assistir vídeos do YouTube em inglês, mas sem legendas (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I've kept listening to podcasts and watching tv shows, such as "Beyond The Grid" a Formula 1 podcast and "Never have I ever" a Netflix series (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tenho continuado a ouvir podcasts e a assistir séries, como "Beyond The Grid" um podcast sobre Fórmula 1 e "Never have I ever", uma série Netflix (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

This week I started to **watch series and movies totally in English, without subtitles**. Also, I continued my book too (P3, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: Nessa semana, comecei a assistir séries e filmes totalmente em inglês, sem legendas. Além disso, continuei (a ler) meu livro também (P3, Journal Aug

⁴⁵ "AITA" é uma sigla para a frase "Am I the Asshole?", referente ao nome de uma seção da rede social *Reddit* em que pessoas relatam seus conflitos interpessoais e recebem respostas com a opinião de outros usuários.

1st - Aug 15th, tradução nossa)

This last days i went to see the new Barbie movie with friends in english with subtitles, i try to not read the subtitles and focus more on the dialogues itself but i notice that in scenario like that is much more hard to understand the movie without subtitles because it's not too easy to pay attention, but i think this could be improved by doing more things at the same time while I am making something that needs english (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso)

Tradução: Nesses últimos dias, eu fui com amigos assistir o novo filme da Barbie em inglês, com legendas. Eu tentei não ler as legendas e focar mais nos diálogos em si, mas notei que, em um cenário como esse, é muito mais difícil de entender o filme sem legendas, porque não é tão fácil prestar atenção, mas eu acho que isso poderia ser melhorado ao fazer mais coisas ao mesmo tempo enquanto eu estou fazendo algo que precisa de inglês (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

This week **I watched the new season of black mirror and one of the episodes I made a challenge to myself: Watch an entire episode without subtitles**. I noticed that I could understand 80% of the episode but sometimes I need to pause and go back to see a scene again because I missed some words. It was a fun challenge and I learned new words in English (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Essa semana eu assisti a nova temporada de “Black Mirror” e em um dos episódios eu fiz um desafio para mim mesmo: Assistir um episódio inteiro sem legendas. Eu percebi que consegui entender 80% do episódio, mas às vezes eu precisei pausar e voltar para ver uma cena novamente, porque eu perdi alguma palavra. Foi um desafio divertido e eu aprendi novas palavras em inglês (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

The second week of August I just study the presentation and **watched some movies** (Barbie, of course) and **I started to re-watched Gossip Girl** (my favorite series of all time), **in english without subtitles** (P5, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: Na segunda semana de Agosto, eu só estudei a apresentação e assisti alguns filmes (Barbie, é claro) e eu comecei a assistir “Gossip Girl” de novo (minha série favorita de todos os tempos), em inglês, sem legendas (P5, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

So, from 7th until 14th **I watch one movie in English without subtitles called ‘CREED III’** (P5, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Então, do dia 7 ao 14, eu assisti um filme em inglês sem legendas chamado “CREED III” (P5, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Lately, I have been trying to keep a study routine, doing spaced repetition on Anki, talking in English by myself and **watching videos on Youtube in English** (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Ultimamente, eu tenho tentado manter uma rotina de estudos no Anki, falando em inglês sozinha e assistindo vídeos no Youtube em inglês (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I watched videos in English, but I focused on British English and I noticed it was really hard to understand them. I think I got used to listening to Standard American English and I need to be exposed to other accents as well. Because of that, I liked our last class when we were able to listen to Canadian English and I am very excited about the next class with our guest from Afghanistan (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Eu assisti vídeos em inglês, mas foquei no inglês britânico e notei que

era bem difícil de entendê-los. Eu acho que fiquei acostumada a escutar o inglês americano padrão e eu preciso ser exposta a outros sotaques também. Por causa disso, eu gostei da nossa aula, quando nós pudemos ouvir o inglês canadense e estou muito animada para a próxima aula com nosso convidado do Afeganistão (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Assistir séries e filmes tem se evidenciado como uma atividade recorrente entre pessoas que almejam aprender um idioma, principalmente pelo acesso a plataformas de streaming que exibem produções audiovisuais originárias de diferentes nacionalidades, com a opção de selecionar legendas em diversas línguas. A frequência de uso dessa estratégia é notória, uma vez que, todos os participantes relataram assistir séries, filmes ou vídeos como forma de praticar a língua-alvo. Ao utilizar esse recurso, os aprendizes têm a vantagem de unir uma atividade prazerosa, que instiga o interesse e baixa o filtro afetivo à necessidade de aprender inglês, o que influencia o aprendiz em termos de motivação e, conseqüentemente, podem contribuir para um aprendizado de línguas bem-sucedido (Griffiths e Soruç, 2020).

Ao refletirem sobre como aplicar essa estratégia, alguns participantes ponderaram sobre a utilização ou não de legendas. Sobre esse aspecto, Vanderplank (2016) pontua que a contribuição das legendas está ligada a fatores afetivos, no que se refere à (i) *segurança*, por permitir que aprendizes verifiquem se o que foi ouvido se adequa à tradução apresentada na legenda, e à (ii) *confiança*, ao perceberem que a compreensão foi bem sucedida ou quando, por vezes, são capazes de compreender o áudio sem ler a legenda, mesmo quando se distraem ou fecham os olhos durante uma exibição. Em outras palavras, *as legendas auxiliam ao promover feedback instantâneo e, portanto, reforço positivo para o aprendizado* (Vanderplank, 2016, p. 54).

Ainda no que se refere ao uso de legendas, consideramos três formas de estabelecer contato com uma obra audiovisual, a saber: i) com áudio original e legendas na língua materna, ii) com áudio original e legendas na língua-alvo e iii) com áudio original e sem legendas, as quais podem suscitar efeitos distintos, a depender do nível e dos objetivos do aprendiz. De acordo com estudos apontados por Vanderplank (2016), estudantes têm maior aproveitamento em relação a compreensão e aprendizagem de vocabulário quando utilizam legendas, sejam elas intralingua (ou seja, em língua inglesa, que corresponde à língua-alvo) ou interlingua (que corresponde à língua materna do aprendiz) (Koolstra e Beentjes, 1999; Vulchanova, 2015 *apud* Toledo, 2018). No entanto, ao distinguir entre a recepção em língua estrangeira e em língua materna, participantes que utilizam esta última apresentam desempenho melhor na compreensão, em virtude do trabalho cognitivo de

associação entre imagem, áudio na língua-alvo e texto na língua materna, o que leva a melhor processamento e memorização (Danan, 2004). A legenda em língua estrangeira, por sua vez, propicia a visualização do que está sendo ouvido, o que pode ser benéfico para aprendizes proficientes na leitura da língua-alvo, mas pouco vantajoso para aqueles que estão no nível básico e ainda estão desenvolvendo essa habilidade (Markham; Peter; McCarthy, 2001; Toledo, 2018).

Em face a essa discussão, autores sugerem uma sequência para que aprendizes utilizem legendas de forma profícua: do nível básico ao intermediário, o uso de legendas na língua materna demonstra ser mais proveitoso, uma vez que essa habilidade de leitura em seu idioma está mais consolidada e, conforme a leitura na língua-alvo é desenvolvida, legendas na nova língua podem ser aproveitadas; em nível avançado, então, aprendizes poderiam assistir conteúdos audiovisuais sem o auxílio de legendas, à medida que estejam preparados para depender somente de suas habilidades auditivas (Markham; Peter; McCarthy, 2001).

As escolhas dos participantes variam dentre as três formas de contato com meios audiovisuais mencionadas anteriormente, porém a forma de exposição mais escolhida foi a de áudio original sem legendas. Podemos inferir algumas razões da preferência por essa modalidade, sendo uma delas o nível dos participantes, os quais frequentam um curso de nível avançado, correspondente ao grau de preparação sugerido por Markham, Peter e McCarthy (2001) para esse tipo de recurso por exigir bom desempenho na habilidade de compreensão auditiva e por isso tendem a escolher uma progressão mais desafiadora.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, outra possível motivação para desconsiderar o uso de legendas pode estar relacionada à proposta de um desafio. Podemos observar essa proposição a partir da fala do participante 4 que em sua primeira fala comenta que assistia um filme com legendas na língua materna e, ao tentar concentrar-se apenas no áudio em inglês, demonstrou certa dificuldade e, então, reconheceu que essa habilidade precisa ser praticada:

This last days i went to see the new Barbie movie with friends in english with subtitles, i try to not read the subtitles and focus more on the dialogues itself but i notice that in scenario like that is much more hard to understand the movie without subtitles because it's not too easy to pay attention, but i think this could be improved by doing more things at the same time while I am making something that needs english (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Nesses últimos dias, eu fui com amigos assistir o novo filme da Barbie em inglês, com legendas. Eu tentei não ler as legendas e focar mais nos diálogos em si, mas notei que, em um cenário como esse, é muito mais difícil de entender o filme sem legendas, porque não é tão fácil prestar atenção, mas eu acho que isso poderia ser melhorado ao fazer mais coisas ao mesmo tempo enquanto eu estou fazendo algo que precisa de inglês (P4, Journal Jul 7th - Jul

25th, tradução nossa).

Em seguida, P4 se propõe um desafio: *This week I watched the new season of black mirror and one of the episodes I made a challenge to myself: Watch an entire episode without subtitles*. Podemos encarar essa atitude como uma tentativa de diversificar sua prática em relação ao hábito de utilizar legendas (mencionado na primeira fala do mesmo participante), buscando testar e avaliar suas habilidades de compreensão oral ao assistir o episódio de uma série. Outra justificativa seria realizar essa atividade como forma de exercitar a compreensão oral ou ampliar o vocabulário, atividades que ele menciona como resultados dessa estratégia: *I noticed that I could understand 80% of the episode but sometimes I need to pause and go back to see a scene again because I missed some words. It was a fun challenge and I learned new words in English*.

A participante 5 utilizou uma abordagem alternativa para exposição às séries de streaming e que não é citada por publicações presentes na revisão bibliográfica deste estudo: *The second week of August I just study the presentation and watched some movies (Barbie, of course) and I started to re-watched Gossip Girl (my favorite serie of all time, in english without subtitles* (grifo nosso). Nesse relato, a participante comenta que está assistindo a série favorita novamente e sem o uso de legendas. Ao examinarmos essa prática, podemos inferir que ela propicia algumas vantagens, a saber: i) ao escolher a série favorita, a participante pode criar vínculos afetivos com o recurso que utiliza para praticar o idioma, gerando interesse e baixando filtro afetivo; ii) Por já haver assistido a série, a aluna tem a possibilidade de voltar a maior parte de sua atenção para o aprendizado da língua, uma vez que o enredo da série já é conhecido e, portanto, pode ser colocado em segundo plano. Se analisarmos dessa forma, a ação de *rever séries e filmes com áudio na língua-alvo* pode ser considerada uma estratégia de grande apoio para a aprendizagem de línguas e deveria ser cogitada como um artifício valioso e profícuo para os aprendizes.

Ler livros, artigos e comentários nas redes sociais

Sobre esse tema, consideramos os seguintes excertos dos participantes:

I also worked on English by myself, **reading a book with a hard vocabulary** (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Eu também desenvolvi o inglês sozinha, lendo um livro com vocabulário difícil (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

My daily dose of internet contains watching videos in English and **scrolling through all the reddit AITA I had not read yet**. I like the first one for

listening, **I like the second one to see how people speak informally** (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Minha dose diária de internet contém: assistir vídeos em inglês e rolar todo o AITA do Reddit que não vi ainda. Eu gosto do primeiro para compreensão oral e do segundo para ver como as pessoas falam informalmente (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

[...] **reading a book that's called 'The UnHoneymooners', in full english** (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: [...] lendo um livro chamado 'The UnHoneymooners', completamente em inglês (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

In the last few days I was overloaded with training for the holiday competition, so I could'n put in practice the activities that I submitted myself in my study schedule. But, today I will start by reading a book in English (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th).

Tradução: Nos últimos dias eu estive sobrecarregado com treinamento para a competição do feriado, então não consegui colocar em prática as atividades que me propus a fazer no meu cronograma de estudos. Mas, hoje eu vou começar lendo um livro em inglês (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

In the last Saturday I had done a receipt in English, and it was incredible (I will leave a picture below)! And, yesterday I continued to read my book in English (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: No último sábado eu fiz uma receita em inglês e foi incrível (eu vou deixar uma foto abaixo)! E, ontem eu continuei a ler o meu livro em inglês (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

This week I traveled to Paraná, so I didn't have much time to study and practice my English. So my only activity was to continue reading my book in English (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Essa semana eu viajei para o Paraná, então eu não tive muito tempo para estudar e praticar inglês. Então, minha única atividade foi continuar a ler meu livro em inglês (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

This week **I read articles about boiler instrumentation in English**, and I learned a lot about the technical vocabulary of this theme (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Essa semana eu li artigos sobre instrumentação de caldeira e eu aprendi muito sobre vocabulário técnico desse tema (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

From 15th to the 21st I started to read a new book called "Don't believe everything you think - Why your thinking is the beginning & end of suffering" from Joseph Nguyen (P5, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Do dia 15 ao 21, eu comecei a ler um livro novo chamado "Don't believe everything you think - Why your thinking is the beginning & end of suffering" (Não acredite em tudo o que você pensa - Por que o seu pensamento é o início e o fim do sofrimento) de Joseph Nguyen (P5, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Ler conteúdos em inglês por prazer foi a estratégia com maior adesão no questionário SILL e, de fato, com exceção de P6, todos relataram em seus diários que lêem livros, artigos e/ou conteúdos das redes sociais em inglês, o que indica que a leitura na

língua-alvo é frequentemente utilizada pelos participantes e a aprendizagem pode estar envolvida como um de seus objetivos.

Sobre a importância da leitura, Kern (2012) afirma que esta *ensina aos aprendizes de L2 as convenções da língua e os ajuda a entender como valores culturais e crenças auxiliam a moldar o uso do idioma*⁴⁶ (apud Oxford, 2017, p. 273). O contato com a vasta gama de gêneros e tipos textuais demonstra como a sociedade se comunica através da produção textual e como a língua é definida através desses meios. Ao interagir com o texto, aprendizes exercitam o uso de seu conhecimento de mundo e seu conhecimento linguístico a fim de gerar significado. É por essa relevância que, dentre as estratégias para as áreas de habilidades em segunda língua, a maior parte das pesquisas tem sido desenvolvida sobre estratégias de leitura (Oxford, 2017).

A maioria dos relatos aborda a leitura de livros do gênero literário (P1, P2, P3 e P5), o que evoca novamente a questão afetiva envolvendo a escolha do aprendiz em relação ao enredo que lhe parece mais estimulador para manter a motivação e o interesse à medida que realiza a leitura. Além disso, dois outros aspectos chamam a atenção sobre o modo como os alunos utilizam essa estratégia. O primeiro se refere à periodicidade com a qual P3 diz ler seu livro, pois, conforme afirma, mesmo quando está sobrecarregada e sem tempo disponível para outras atividades, ela procura se dedicar à leitura, o que é mencionado nas três edições de seu diário. O seguinte trecho, por exemplo: *This week I traveled to Paraná, so I didn't have much time to study and practice my English. So my only activity was to continue reading my book in English* (grifo nosso), sugere que essa estratégia se tornou parte do seu tempo de lazer ou algo que ela talvez não considere como estudo da língua propriamente, embora, na prática, esteja exercitando a compreensão escrita por meio dessa atividade.

Outro fator a ser considerado, é o uso da leitura para ampliar o conhecimento de vocabulário. Em seu relato, P1 afirma aprender vocabulário informal ao ler comentários em uma rede social: *My daily dose of internet contains watching videos in English and scrolling through all the reddit AITA I had not read yet. I like the first one for listening, I like the second one to see how people speak informally* (grifo nosso). P4, por sua vez, lê artigos para aprender vocabulário específico da sua área de estudo: *This week I read articles about boiler instrumentation in English, and I learned a lot about the technical vocabulary of this theme* (grifo nosso). A preferência desses participantes por conteúdos

⁴⁶ No original: "Reading teaches L2 learners the conventions of the language and helps learners understand how cultural values and beliefs help shape language use."

de gêneros distintos remete diretamente à clareza que possuem sobre o seu objetivo em relação ao aprendizado. Conforme mencionado na fundamentação teórica deste estudo, estratégias são selecionadas com um propósito e, neste caso, são empregadas visando a própria aprendizagem para uso da língua em contextos diferentes.

Cozinhar usando uma receita em inglês

Sobre esse tema, consideramos os seguintes excertos dos participantes:

Another small thing I've done was **to cook a banana cookie using the recipe from this app called Tasty**, where there's loads of different recipes in English. It's really easy to use and the language it's also easy to understand, and if you need help there's a video of the recipe (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Outra pequena coisa que fiz foi cozinhar um cookie de banana usando uma receita nesse aplicativo chamado Tasty, onde há várias receitas diferentes em inglês. É realmente fácil de usar e a língua também é fácil de entender, e se você precisar de ajuda, tem um vídeo da receita (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I decided to do a receipt (cookies) in English this weekend. So I had to buy the ingredients; some things I needed to translate because they were very specific and I was afraid to buy the wrong thing (for example "baking soda") (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Eu decidi fazer uma receita (*cookies*) em inglês neste fim de semana. Então, eu tive que comprar os ingredientes; algumas coisas eu tive que traduzir, porque eram muito específicas e eu estava com medo de comprar a coisa errada (por exemplo "baking soda") (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

In the last Saturday I had done a receipt in English, and it was incredible (I will leave a picture below)! And, yesterday I continued to read my book in English (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: No último sábado eu fiz uma receita em inglês e foi incrível (eu vou deixar uma foto abaixo)! E, ontem eu continuei a ler o meu livro em inglês (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Cozinhar utilizando uma receita em inglês pode ser tratado como uma atividade de leitura desse gênero textual, o qual requer conhecimento específico sobre alimentos e medidas em língua inglesa, mas também pode ser entendido como uma oportunidade de conhecer esse vocabulário através de uma experiência particular e prazerosa, a depender do interesse e da familiaridade do aprendiz em relação a essa prática. A escolha das alunas por essa atividade parte do direcionamento dado em aula sobre realizar o *aprendizado ativo*, referente à aplicação da língua em atividades do cotidiano de forma intencional. Essa estratégia favorece os alunos pela necessidade de entender a receita com clareza para garantir um bom resultado. Por isso, essa tarefa demanda outras estratégias cognitivas,

como buscar compreender o texto apoiando-se no seu próprio repertório lexical e conhecimento de mundo – nomeadamente, *top-down processing* – ou pesquisar as palavras desconhecidas no dicionário para gerar significado – *bottom-up processing* (Oxford, 2017, p. 274). A participante 3 escolheu este último tipo de processamento para assegurar-se de que compraria os ingredientes corretos: *some things I needed to translate because they were very specific and I was afraid to buy the wrong thing (for example “baking soda”)*.

Além das estratégias descritas pelas alunas, outro aspecto que corrobora a efetividade dessa tarefa é a associação entre vocabulário e resposta corporal, uma estratégia de memória que se relaciona com a realização de receitas, uma vez que nesse gênero ações são escritas em modo imperativo, apresentando comandos característicos da técnica de *total-physical response* (TPR) e que se relacionam também com a estratégia mnemônica *Using physical response and sensation* descrita por Oxford (2017), na qual o aprendiz se beneficia de conexões entre material verbal e movimento para recordar melhor o vocabulário.

Ouvir e cantar músicas

Consideramos os seguintes excertos dos participantes:

This week I didn't focus too much on my English studies, I just saw some videos on Youtube and **listened to music in the language**. When I am doing that I try to pay attention to understand most of the song and the video and doing that I enhance my comprehension when someone talks in a different accent of the language (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Nesta semana eu não foquei muito nos meus estudos de inglês, eu apenas vi alguns vídeos no Youtube e ouvi música na língua. Quando estou fazendo isso, eu tento prestar atenção para entender a maior parte da música e do vídeo e, fazendo isso, eu aumento minha compreensão quando alguém fala em um sotaque diferente da língua (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I did spaced repetition on Anki, I watched videos in English and **I listened to music and sang along**. [...] **Besides that, listening to music and singing along I noticed I can understand songs better now**. For example, I was singing 'dance the night', by Dualipa, and I sang some parts of the song and understood it, without a translator (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Eu fiz repetição espaçada no Anki, assisti vídeos em inglês e ouvi música, cantando junto. [...] Além disso, ouvindo música e cantando junto, notei que consigo entender melhor as músicas agora. Por exemplo, eu estava cantando “dance the night”, da Dualipa, cantei algumas partes da música e entendi, sem tradutor (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Ouvir e cantar músicas em língua estrangeira pode ser tido por alguns como uma atividade ordinária, o que, por sinal, é um pensamento sugerido por P4, ao relatar: *This*

week I didn't focus too much on my English studies, I just saw some videos on Youtube and listened to music in the language, talvez significando que o ato de ouvir música não está incluído na ideia de *estudar inglês*, ou, possivelmente, está mais atrelado ao aprendizado passivo da língua – de apenas ouvir uma canção sem necessariamente prestar especial atenção ao léxico ou à pronúncia – em contraposição ao aprendizado ativo, o qual implica a análise atenta do insumo musical. No entanto, ao acrescentar a forma como utiliza esse recurso, podemos perceber que P4 vai além do aprendizado passivo, por empregar a atenção para compreensão de sotaques diferentes na língua inglesa: *When I am doing that I try to pay attention to understand most of the song and the video and doing that **I enhance my comprehension when someone talks in a different accent of the language*** (grifo nosso). Com efeito, a ação de ouvir músicas, quando realizada com o objetivo de aprender línguas, tem grande potencial no desenvolvimento da compreensão oral, do conhecimento lexical e da pronúncia (Zhang, Baills e Prieto, 2023)

Em um estudo realizado por Zhang, Baills e Prieto (2023), 95 participantes com idade entre 13 e 15 anos foram avaliados em relação à memorização de vocabulário e desenvolvimento da pronúncia após procedimentos de exposição a três músicas com melodias familiares, através de exercícios de canto e recitação de suas respectivas letras. Os resultados demonstraram que o grupo que realizou atividades de canto foi capaz de recordar significativamente mais vocabulário e apresentou significativamente maior aprimoramento no índice de pronúncia. Os autores dessa pesquisa consideraram que a familiaridade com a melodia das canções e a recitação somada ao canto das músicas foram os elementos diferenciais para o sucesso dos participantes.

Os encaminhamentos da pesquisa de Zhang, Baills e Prieto (2023) nos são úteis para entender os benefícios que P6 está adquirindo ao não apenas ouvir uma música, mas acompanhá-la cantando. Em seu relato, ela conclui que está compreendendo melhor a letra da canção: *Besides that, listening to music and singing along **I noticed I can understand songs better now. For example, I was singing 'dance the night', by Dualipa, and I sang some parts of the song and understood it, without a translator*** (grifo nosso). Essa percepção se deve, muito possivelmente, às conexões feitas entre os sons, os movimentos articulatórios que são necessários para reproduzi-los e o significado derivado dessa combinação (Good, *et al.* 2015 *apud* Zhang, Baills e Prieto, 2023). Além disso, a familiaridade com a música tem um grande papel na aquisição da língua, pois ajuda a focar a atenção dos aprendizes, propicia que desfrutem mais do insumo, facilitando habilidades de memorização e, portanto, a aquisição de L2 (*op. cit.*).

Mudar o idioma padrão do celular e Usar um aplicativo em inglês

Only watching tv shows and movies in english with english subtitles; also watching YouTube videos in english, but without subtitles; and **I've switched my phone language to english**. I've learnt different vocabularies and the contexts that they appear in (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Apenas assistindo séries e filmes em inglês, com legendas em inglês; também assistindo vídeos no Youtube em inglês, mas sem legendas; e eu mudei o idioma do meu celular para inglês. Aprendi vocabulário diferente e o contexto onde eles aparecem (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

[...] **One thing I've done was to change to English on my Yoga app**. It's called Down Dog and you can change the language that the instructions are said. It was an awesome idea, because I'm also learning some basic vocabulary on exercises. **Another small thing I've done was to cook a banana cookie using the recipe from this app called Tasty, where there's loads of different recipes in English**. It's really easy to use and the language it's also easy to understand, and if you need help there's a video of the recipe (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: [...] Uma coisa que fiz foi mudar o meu aplicativo de Yoga para inglês. O nome do app é "Down Dog" e você pode mudar o idioma das instruções. Foi uma ideia incrível, porque eu também estou aprendendo vocabulário básico sobre exercícios. Outra pequena coisa que fiz foi cozinhar um cookie de banana usando a receita desse app chamado "Tasty", onde há várias receitas diferentes em inglês. É bem fácil de usar, a linguagem também é fácil de entender e se você precisar de ajuda, tem um vídeo da receita (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Transferir o idioma padrão do celular para a língua-alvo também foi uma das sugestões feitas em aula envolvendo a inserção do inglês no cotidiano, o que é coerente, pois *smartphones* se tornaram fundamentais para realizar atividades acadêmicas, profissionais e pessoais e, conseqüentemente, ocupamos grande parte do nosso tempo com o uso desse aparelho. Ao alterar o idioma padrão do celular para a língua-alvo, todas as configurações, notificações, textos dos aplicativos e mensagens do aparelho estarão na língua que o aprendiz está estudando e isso o incita a realizar leituras no novo idioma, fazer associações, inferir pelo contexto e buscar vocabulário desconhecido no dicionário, caso necessite (Oxford, 2017).

As conseqüências do uso dessa estratégia são apresentadas nos relatos de P2 e incluem o aprendizado de vocabulário contextualizado e de vocabulário específico. Em sua primeira fala, P2 afirma que mudar o idioma do telefone lhe permitiu aprender palavras diferentes em seus respectivos contextos: *I've switched my phone language to english. I've learnt different vocabularies and the contexts that they appear in*. (grifo nosso). Oxford (2017) pontua que aprender vocabulário contextualizado auxilia aprendizes

a ver as novas palavras em seu próprio uso gramatical com significados variados em um campo semântico autêntico, com colocações e conotações⁴⁷ (p. 258). Aprendizes podem se beneficiar desse recurso porque já tiveram contato com os mesmos *contextos* em sua língua materna, a saber, os encontrados em aplicativos, plataformas e configurações. A diferença é que, após a alteração do idioma, as informações estarão na língua-alvo. Essa transição pode facilitar a compreensão e as inferências realizadas na leitura dessa nova língua, uma vez que os contextos são familiares, ou seja, já foram explorados anteriormente em uma língua familiar e então podem ser contrastados com a língua-alvo.

A segunda fala de P2 demonstra também o aprendizado de vocabulário de um contexto específico, presente no aplicativo de yoga escolhido pela aluna: *One thing I've done was to change to English on my Yoga app. It's called Down Dog and you can change the language that the instructions are said. It was an awesome idea, because I'm also learning some basic vocabulary on exercises* (grifo nosso). Nesse caso, a troca do idioma padrão do aplicativo oportunizou a variação e ampliação do seu repertório lexical por meio do contato com o vocabulário voltado para a prática desses exercícios em particular. Nesse caso, a participante não esclareceu as estratégias que usou para aprender o vocabulário em questão, mas Moir and Nation (2008 *apud* Oxford, 2017) apontam que há estratégias de aprendizagem que são úteis para várias instâncias, quais sejam: *aprender o vocabulário da área de estudo ... inferir pelo contexto. ... análise das partes do léxico, aprender usando cartões de palavras e o uso de dicionário ... que são atalhos importantes para expansão de vocabulário*⁴⁸ (p. 255).

As estratégias a seguir foram apenas mencionadas pelos participantes, sem considerações adicionais esclarecendo o procedimento utilizado ou os efeitos de seu uso. Apesar disso, é importante destacá-las, pois, além de serem estratégias de caráter cognitivo, são práticas que, se empregadas adequadamente, podem ser de grande valor para o aprendizado de línguas.

Ouvir podcasts

I've kept listening to podcasts and watching tv shows, **such as 'Beyond The Grid' a Formula 1 podcast** and 'Never have I ever' a Netflix series (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

⁴⁷ No original: [...] see new words in their proper grammatical use in varied meanings in an authentic semantic field, with collocations and connotations.

⁴⁸ No original: "learning the vocabulary of the subject area ... or guessing from context. ... word part analysis, learning using word cards, and dictionary use . . . that are important shortcuts to vocabulary growth."

Tradução: Eu continuei ouvindo podcasts e assistindo séries, como “Beyond The Grid” um podcast de Fórmula 1 e “Never have I ever” uma série Netflix (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Falar consigo mesmo

Lately, I have been trying to keep a study routine, doing spaced repetition on Anki, **talking in English by myself** and watching videos on Youtube in English (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Ultimamente, tenho tentado manter uma rotina de estudos, fazendo repetição espaçada no Anki, falando em inglês comigo mesma e assistindo vídeos no Youtube em inglês (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Fazer anotações

All the classes **I used to take notes of vocabulary** that is new to me, so in the last few days, **I have read my notes** (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Em todas as aulas, eu fazia anotações de vocabulário que era novo para mim, então, nos últimos dias, eu tenho lido minhas anotações (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Ouvir podcasts é uma estratégia que não foi citada nos estudos em que se baseia esta pesquisa, mas que tem sido muito utilizada atualmente, principalmente por ser um recurso que proporciona a escuta de diálogos, em conversa autêntica, sobre assuntos variados e permite que o aprendiz pratique a compreensão oral enquanto realiza outras atividades do cotidiano, como dirigir, fazer tarefas da casa ou fazer uma caminhada. A participante 2 escolheu um programa de podcast de seu interesse, chamado *Beyond The Grid*, que trata de assuntos da Fórmula 1, o que pode exigir vocabulário técnico específico da área automotiva, mas que ainda assim pode instigá-la a aprender em virtude da motivação provocada pelo tema. Devido à característica específica do vocabulário e por se tratar, na maioria das vezes, de uma comunicação fluida em língua estrangeira, é possível que ouvir podcasts seja uma atividade desafiadora para aprendizes de níveis iniciais e possa ser mais bem aproveitada pelos de nível intermediário a avançado.

Falar consigo mesmo (self-talk) foi uma alternativa de P6 para treinar a fala na língua-alvo. Griffiths (2018) e Oxford (2017) tratam essa ação como uma estratégia afetiva, mais especificamente no que diz respeito a *positive self-talk*, ou seja, dizer frases de encorajamento para si mesmo para se incentivar a atingir algum objetivo, como por exemplo “Eu vou conseguir”, “Eu tenho o potencial para isso” “Essa tarefa é muito importante para mim”, “Eu tenho o que é necessário para conseguir” (Oxford, 2017, p. 194). No entanto, da forma como entendemos o relato de P6, a ação em questão está voltada para a criação e expressão de diálogos monológicos com o objetivo de praticar a comunicação através da antecipação de possíveis conversas na língua-alvo. Se

vislumbrarmos a atividade dessa forma, se trata de uma estratégia cognitiva de prática da fala e pode servir como um artifício muito útil para aqueles que têm poucas oportunidades de interação e desejam treinar a pronúncia ou melhorar a fluência na língua que estão aprendendo.

Fazer anotações é tido por Oxford (1990) como uma estratégia cognitiva de estruturação. A autora afirma que aprendizes frequentemente se sentem cercados de palavras novas provindas de mídias diversas e precisam organizá-las de forma elementar ou sistemática a fim de entender melhor essas informações e se preparar para atividades de produção, como a fala e a escrita. Como tratamos no capítulo de fundamentação teórica deste estudo, as manifestações observáveis também implicam diversas estratégias mentais, isto é, processos de dedução, associação e análise que subjazem uma ação fisicamente observável. No caso de *fazer anotações*, o simples ato de anotar requer a busca da ideia principal e das informações que a apoiam enquanto se analisa um insumo oral ou escrito; a distinção entre níveis de importância; a determinação do nível de detalhamento, entre outros tipos de processos mentais (Oxford, 2017).

A participante 3 utilizou essa estratégia para registrar vocabulário desconhecido abordado em aula: *All the classes I used to **take notes of vocabulary that is new to me***. A atitude da aluna demonstra intrinsecamente uma postura estratégica em relação ao seu aprendizado, pois ela não apenas ouve as explicações do professor passivamente, mas emprega atenção às palavras que podem ser incorporadas ao seu repertório lexical e as registra. Schmidt (1995) argumenta sobre o caráter indispensável da atenção, elemento chave da consciência do aprendiz e sem a qual seria impossível garantir a efetividade do aprendizado. Na continuação de seu relato, P3 revela o uso de outra estratégia: “*so in the last few days, **I have read my notes***”. A revisão de vocabulário é considerada uma estratégia de memória, pois, uma vez que *verificar a nova informação na língua-alvo uma vez não é suficiente, ela precisa ser revisada para ser recordada* (Oxford, 1990, p. 42). A participante, portanto, fez a revisão como parte da sua rotina de estudo em inglês e com isso fez proveito da combinação de duas estratégias que, se aplicadas constantemente, podem acarretar bons resultados.

Nesta seção, contrastamos os dados fornecidos pelo SILL e pelos diários reflexivos sobre o uso de estratégias cognitivas. Por meio da análise do questionário, foi possível verificar que as estratégias relacionadas a processos mentais de análise e dedução são menos frequentes ou não são constatadas pelos estudantes em seu aprendizado. Por outro lado, atividades como ler livros, assistir produções audiovisuais e praticar os sons em

inglês são acionadas, indicando que esses participantes desenvolvem a prática do idioma com frequência.

Os relatos dos diários estão alinhados com as respostas do questionário no que diz respeito à busca da aplicação da língua no cotidiano e, mais especificamente, de forma natural (ou *practicing naturalistically* (Oxford, 1990)) através da exposição a conteúdos autênticos como filmes, séries, comentários das redes sociais, receitas, músicas, podcasts e informações do celular, aplicativos ou notificações escritos na língua-alvo. Os participantes demonstram ser estratégicos ao buscarem empregar ações que oportunizam tanto a produção como a recepção de informações em inglês, incorporando a língua em suas atividades diárias e, em muitos registros, justificando esses comportamentos e refletindo sobre seus resultados.

Apesar das manifestações mencionadas pelos participantes serem, em grande parte, de caráter observável, consideramos que, ainda que não tenham sido relatadas, os alunos podem ter realizado estratégias de análise e dedução. No entanto, como pontua Chamot (2008), participantes podem não fornecer informações muito precisas sobre seu aprendizado de línguas, pois não é fácil identificar os processos da mente humana, principalmente quando são efetuados inconscientemente e, para os aprendizes, recordar pensamentos e processos mentais realizados durante uma tarefa pode ser desafiador. No entanto, os dados obtidos são suficientes para pressupor a realização de alguns processos, através da análise feita anteriormente, com certo grau de dedução ao usarem o aparelho celular em outra língua, no reconhecimento de padrões linguísticos por meio desses textos, no uso de estratégias de leitura para compreender os livros em inglês, entre outras estratégias que ocorrem no âmbito cognitivo.

3.2.5 - Análise dos dados do SILL para Estratégias de Compensação

Em relação a atividades envolvendo a superação de limitações no conhecimento linguístico para usar a língua-alvo, participantes indicam empregar estratégias diversas e com frequência, mesmo antes do curso. Segundo os resultados, as atividades de *adivinhar pelo contexto* (questão 27) e *usar paráfrase ou sinônimos* (questão 29) são bastante aproveitadas, sinalizando a compensação tanto em contextos de compreensão quanto de produção. Apesar dessas estratégias se destacarem, outras também parecem ser recorrentes, como *usar indícios linguísticos ou contextuais para adivinhar o significado de uma palavra* (questão 24) e *usar gestos* (questão 25), com as quais ao menos mais da metade dos respondentes sempre ou geralmente se identifica. As ações de *cunhar palavras*

e *prever o discurso do interlocutor* receberam indicações díspares, com certos respondentes afirmando que as usam sempre, outros geralmente e outros que nunca as usam, o que pode sugerir que a aplicação dessas estratégias parte da preferência de cada participante.

A identificação com esse tipo de estratégia revela que os aprendizes não se inibem quando se deparam com a falta de vocabulário, mas estão interessados em continuar a prática da língua, seja para comunicar ou entender uma mensagem. A seguir, averiguamos se as respostas aos diários reflexivos confirmam, divergem ou agregam às informações obtidas pelo questionário.

QUADRO 14 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias de compensação)

	Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim	Geralmente é verdadeiro para mim	Algumas vezes é verdadeiro para mim	Geralmente não é verdadeiro para mim	Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
24. Para entender palavras desconhecidas em inglês, tento adivinhar seu significado.	2 participantes	2 participantes	1 participante	1 participante	
25. Quando eu não consigo pensar numa palavra durante uma conversa em Inglês, eu uso gestos.	1 participante	4 participantes	1 participante		
26. Eu invento novas palavras se não sei as palavras certas em inglês.	1 participante	2 participantes		2 participantes	1 participante
27. Eu leio em inglês sem procurar o significado de cada palavra.	4 participantes	1 participante	1 participante		
28. Eu já tento adivinhar o que outra pessoa vai dizer em seguida em inglês.	2 participantes	1 participante	1 participante	1 participante	1 participante
29. Se eu não consigo pensar numa palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.	4 participantes	2 participantes			

Fonte: Autoria própria.

3.2.6 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias de Compensação

As respostas dos participantes ao SILL indicaram o emprego considerável de estratégias de compensação. Entretanto, na prática, poucos alunos relataram o uso desse

tipo de estratégia nos diários reflexivos. De fato, quando se deparam com a necessidade de vocabulário desconhecido, os participantes relatam recorrer ao dicionário ou à pesquisas online para suprir a falta de conhecimento lexical, o que, objetivamente, se caracteriza como uma estratégia cognitiva, mas não compensatória. Vejamos os relatos a seguir:

No, I didn't. When I didn't know a word or expression I used the google translator (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Não, não tive (problemas). Quando eu não conhecia uma palavra ou expressão, eu usei o Google Tradutor (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

When I did not recognize a word or phrase, I used the dictionary or translator, and it was resolved (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Quando eu não reconhecia uma palavra ou frase, usava o dicionário ou o tradutor e estava resolvido (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Da maneira como P3 descreve o uso do dicionário, percebemos que essa ferramenta é aplicada como uma resposta instantânea em face de vocabulário desconhecido a fim de completar o sentido do texto e prosseguir com a leitura. Identificamos essa estratégia como cognitiva, por se tratar de uma pesquisa de vocabulário, mas não compensatória, porque o aprendiz não se permite buscar alternativas para deduzir o significado do léxico ou, pelo menos, não demonstra fazê-lo. Tendo isso em vista, consideramos necessário tratar brevemente do uso de dicionários como estratégia de aprendizagem nesta seção.

Oxford (1990) afirma que usar dicionário imediatamente quando confrontado com uma expressão desconhecida é uma resposta que impede progresso em direção à proficiência e que bons aprendizes geralmente fazem inferências sobre o significado (p.47). Concordamos com a afirmação da autora, mas entendemos que o problema não está no ato de buscar o dicionário em si, mas quando esse recurso é utilizado apenas para preencher uma lacuna na compreensão textual, pois assim os aprendizes perdem por não somar outras estratégias a essa prática, de forma a torná-la mais profícua. Gu (2003) cita estudos de Schofield (1982) e Nation (2001) que indicam o dicionário como instrumento que não deveria ser manejado de forma automática e passiva, mas como um processo de teste de hipóteses que demanda postura ativa do aprendiz. Nesse sentido, entendemos que as ações *adivinhar pelo contexto* e *buscar a definição no dicionário*, quando realizadas nessa sequência, podem trazer benefícios. Mais especificamente, a ação de inferir baseando-se no contexto e em outros indícios situacionais, quando verificada pela pesquisa no dicionário ou em sites diversos, pode contribuir para aprendizado de novas palavras,

memorização de vocabulário e aumento da habilidade verbal (Knight, 1994 *apud* Gu, 2003). O mesmo procedimento de P3 é realizado por P4 no seguinte relato:

This week I played some old RPGs with friends. In these games the dialogues are not translated to Portuguese so you have to pay attention to understand the context. I notice that I have some difficulties with the meaning of some words because they were too much specific and I needed to search for them on the internet to understand them (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Nesta semana, eu joguei alguns RPGs antigos com amigos. Nesses jogos, os diálogos não são traduzidos para o português, então você tem que prestar atenção para entender o contexto. Eu notei que tenho algumas dificuldades com o significado de algumas palavras, porque elas eram muito específicas e eu precisei procurá-las na internet para entendê-las (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

No primeiro momento, o participante cita prestar bastante atenção para ser capaz de compreender o contexto revelado pelos diálogos do jogo. Até então, interpretamos essa ação como de função metacognitiva, por usar a cognição para empregar atenção conscientemente, e também poderíamos identificar o papel de compensação nesse caso, se considerássemos a tentativa de gerar sentido pelo contexto apesar de não conhecer todas as palavras. No entanto, pela especificidade do vocabulário, P4 opta por pesquisar o significado, o que ainda pode ser classificado com uma estratégia, mas a descaracteriza como atividade de compensação. P1, por sua vez, realiza combinação de estratégias parecida com a que descrevemos anteriormente:

[...] Also, Selective Process is an expression that I only find in brazilian web pages translated to English, still working on finding the right expression in English. I read so many stories about people applying for jobs, getting interviews and stuff and still can't remember what expression they use. I also tried to do a little research about it, but I couldn't find it. Maybe this is an expression that doesn't exist in the English Language, I don't really know (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th).

Tradução: [...] Além disso, “Selective Process” é uma expressão que eu só encontro em páginas brasileiras traduzidas para o inglês, ainda estou tentando achar a expressão em inglês. Eu li muitas histórias sobre pessoas se candidatando a vagas de emprego, fazendo entrevistas e tal, e ainda não consigo lembrar a expressão que eles usam. Eu também tentei fazer uma pequena pesquisa sobre isso, mas não consegui encontrar o termo. Talvez essa seja uma expressão que não exista na língua inglesa, não sei ao certo (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Nesse caso, podemos identificar que P1 já realizou um processo de compensação ao indicar a expressão *selective process*, que pode ser entendida como uma tradução direta do português para referir-se ao processo seletivo realizado por empresas para admissão de funcionários, experiência que P1, segundo os registros de seu diário, estava de fato vivenciando. A partir do uso dessa expressão, podemos inferir a possibilidade de que a

participante tenha utilizado as estratégias de compensação: *ajustar ou aproximar a mensagem* ou *cunhar palavras* baseando-se em sua língua materna. Em seguida, ela questiona o porquê dessa expressão ser apenas usada em páginas brasileiras (questionamento que indica a atividade cognitiva de análise) e busca investigar a que é mais comumente usada na mesma situação por falantes de inglês. Apesar de a participante não ter encontrado a tradução, esse foi um bom exemplo de associação de estratégias que beneficia o aprendiz, pois requer raciocínio para gerar hipóteses sobre significado da palavra, suscita a compensação através de palavras próximas ao sentido original e é sucedido pela investigação da expressão utilizada em contexto estrangeiro a fim de comparar com as deduções feitas anteriormente e agregar novas palavras ao seu repertório vocabular.

Apesar do exemplo encontrado no relato de P1, o contraste entre as estratégias que os participantes dizem utilizar no questionário (ou seja, antes do curso) e as que foram identificadas nos diários (durante o processo de instrução de estratégias) é significativo. Esse resultado não necessariamente determina que os alunos não utilizam esse tipo de estratégia, mas pode indicar algo sobre o instrumento de coleta utilizado para identificá-lo.

Na tentativa de teorizar a falta de registros que narram o uso efetivo de estratégias de compensação, consideramos a possibilidade de que, por esses tipos de EAs serem empregados durante a realização de tarefas que geralmente implicam atividade de leitura ou comunicação oral, talvez uma avaliação ou entrevista após a execução de uma tarefa, se constituiria como instrumento conveniente para coletar esse tipo de dados. Algumas das estratégias de compensação podem se manifestar de forma observável (i.e. fazer gestos), mas a maioria parte de processos mentais usados para suprir a falta de conhecimento (i.e. adivinhar o significado de uma palavra, cunhar palavras e usar sinônimos). Diante disso, é necessário utilizar um instrumento adequado no momento ideal para registrar com mais detalhes os processos cognitivos dos estudantes. Uma das formas de captar esses processos com mais precisão é o *relato verbal*, ou *self-report*, apontado por Chamot (2008) como *a única maneira de explorar os processos mentais dos aprendizes* (p. 267). Se unirmos a instrução sobre EAs a essa ferramenta de autoavaliação, aplicada no momento após a realização de uma tarefa, é possível que aprendizes sejam capazes de reportar com mais facilidade o uso de estratégias de compensação ocorridas mentalmente.

A seguir, analisaremos os resultados do SILL e dos diários reflexivos sobre o uso de estratégias metacognitivas por parte dos alunos.

3.2.7 - Análise dos dados do SILL para Estratégias Metacognitivas

Estratégias cognitivas e metacognitivas, além de estarem relacionadas pelo fator da cognição, também possuem uma relação de suporte (Oxford, 1990; Griffiths, 2018). Esse vínculo pode ser observado por meio das frases propositivas que compõem o questionário. Enquanto as questões envolvendo cognição propõem *atividades práticas* para aprender línguas, como ler livros, praticar sons, iniciar conversas, assistir filmes e séries, entre outras, as que envolvem metacognição evidenciam a *busca por oportunidades de prática* e o intuito que os participantes possuem em relação às iniciativas tomadas para aprender línguas.

O contraste entre os resultados do SILL referente às estratégias cognitivas e metacognitivas ressalta essa relação complementar. Conforme reconhecemos na seção 3.2.3, os dados apontam a tendência dos participantes em mobilizar estratégias cognitivas voltadas para a prática formal e informal da língua. Os dados do questionário sobre uso das metacognitivas, por sua vez, apontam que atividades que visam a prática do idioma são mais utilizadas pelos participantes, tais como: *buscar maneiras de praticar inglês; automonitoramento e autocorreção; prática de leitura e busca de oportunidades para aprender*. Mediante esses dados, é possível que os aprendizes estejam utilizando essas estratégias metacognitivas como apoio para buscar a realização de práticas cognitivas. Uma exceção a essa observação foi a estratégia de *busca de oportunidades para praticar a fala* (questão 35) que não teve muita aderência por parte dos alunos.

QUADRO 15 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias metacognitivas)

	Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim	Geralmente é verdadeiro para mim	Algumas vezes é verdadeiro para mim	Geralmente não é verdadeiro para mim	Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
30. Eu tento encontrar quantas maneiras forem possíveis para usar o Inglês.	2 participantes	2 participantes	1 participante	1 participante	
31. Eu percebo meus erros em inglês e uso essa informação para me ajudar a melhorar.	2 participantes	4 participantes			
32. Eu presto atenção quando alguém está falando Inglês.	2 participantes	2 participantes	2 participantes		
33. Eu tento encontrar formas de como ser um melhor aprendiz de língua	1 participante	3 participantes	1 participante	1 participante	

inglesa.					
34. Eu faço um planejamento dos meus horários para ter tempo suficiente para estudar Inglês.			1 participante	3 participantes	2 participantes
35. Eu procuro pessoas com quem eu possa conversar em Inglês.	1 participante	1 participante	2 participantes	1 participante	1 participante
36. Eu busco oportunidades de ler o máximo possível em Inglês.	3 participantes	1 participante	2 participantes		
37. Eu tenho objetivos claros para aprimorar minhas habilidades em Inglês.		1 participante	2 participantes	2 participantes	1 participante
38. Eu penso sobre o meu progresso no aprendizado de Inglês.	1 participante		2 participantes	3 participantes	

Fonte: Autoria própria.

Por outro lado, ações que visam planejamento, definição de objetivos e reflexão sobre o progresso realizado (autoavaliação) são empregadas com menos frequência de acordo com as respostas ao questionário. Griffiths (2018) denomina essas ações como estratégias metacognitivas de supervisão, e a negligência destas é preocupante, pois são as que auxiliam os aprendizes a ter o máximo de aproveitamento em seu aprendizado (OXFORD, 1990). São estratégias que os ajudam a se preparar para realizar a aprendizagem, direcionar seus esforços ao objetivo desejado, analisar seu desempenho e, portanto, são responsáveis por orientar a construção do conhecimento da L2 (Oxford, 2011). Griffiths (2018) acrescenta que *agir sem um plano consistente tem chances de ser menos efetivo e resultar em perda de tempo, frustração e menos resultados bem-sucedidos que uma ação que é gerida e apoiada por estratégias metacognitivas consistentes*⁴⁹.

A seguir, averiguamos os dados obtidos através dos diários reflexivos a fim de triangular as informações dos instrumentos metodológicos.

3.2.8 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias Metacognitivas

A natureza das estratégias metacognitivas concerne ao ato de refletir sobre o próprio aprendizado. Anderson (2008) corrobora essa característica ao dizer que a

⁴⁹ No original: acting without a sound plan is likely to be much less effective, and to result in much more wasted time, frustration and a less successful outcome than action which is well managed and supported by sound metacognitive strategies (Griffiths, 2018, Seção: 1.5 Classification).

*metacognição resulta em reflexão crítica e avaliação do pensamento que pode resultar em fazer mudanças específicas na maneira como o aprendizado é gerido e nas estratégias escolhidas para esse propósito*⁵⁰(p. 99). Diante disso, é importante reiterar que os diários reflexivos constituem uma atividade metacognitiva e, portanto, os relatos, além de registrarem estratégias utilizadas, também expressam os pensamentos críticos e considerações dos alunos em relação a esse uso. É por essa razão que, durante a análise a seguir, alguns dos relatos já mencionados anteriormente referentes ao uso de outras estratégias serão retomados para destacar não somente quais ações foram efetuadas, mas a forma como os participantes refletiram sobre o gerenciamento de seus comportamentos de forma a desenvolver a aprendizagem.

Diferentemente dos resultados obtidos pelo SILL, os diários contêm um número significativo de manifestações referentes à *autoavaliação e automonitoramento* voltadas para o aprimoramento de práticas, possivelmente em razão da pergunta 4 do diário reflexivo, que questiona os alunos diretamente sobre os aspectos que precisam ser melhorados na aprendizagem. Além disso, ao classificar essas ações, verificamos que algumas se sobrepõem, ou seja, o mesmo comportamento descrito pelo participante possui traços característicos de estratégias distintas, como é o caso de manifestações que revelam o uso da autoavaliação relacionado à descrição de aspectos afetivos ou cognitivos, por exemplo. Essa dificuldade é frequente na classificação de estratégias e será explicitada nesta seção.

Além de *autoavaliação e automonitoramento*, identificamos relatos que abordam ações de *prestar atenção, planejar e identificar o propósito de uma tarefa*. A seguir, prosseguiremos com a análise dos relatos de acordo com essa sequência de estratégias metacognitivas, destacando e comentando as ações realizadas pelos participantes.

Autoavaliação e Automonitoramento

Em relação à classificação de estratégias, uma dificuldade demonstrada por pesquisadores da área é incluir certas atitudes dos aprendizes em uma única categoria, pois, ocasionalmente, uma mesma estratégia pode apresentar particularidades próprias de outras, tornando a análise ambígua. Isso ocorre porque as categorias pré-determinadas pelo questionário SILL não são capazes de comportar alguns fatores considerados em análises posteriores. Para prevenir tal impasse, Griffiths (2018) recomenda que os grupos sejam

⁵⁰ Metacognition results in critical but healthy reflection and evaluation of thinking that may result in making specific changes in how learning is managed, and in the strategies chosen for this purpose.

analisados caso a caso e justificados de acordo com a particularidade de cada participante, situação, objetivo ou propósito para o qual a pesquisa está sendo desenvolvida.

Nesta análise, identificamos a sobreposição de estratégias de autoavaliação e automonitoramento (metacognitivas) a estratégias afetivas e cognitivas. Decidimos, portanto, analisar os relatos correspondentes à concorrência dessas estratégias, abordando-as em duas seções: *Autoavaliação, Automonitoramento e estratégias afetivas* e *Autoavaliação, Automonitoramento e estratégias cognitivas*.

Autoavaliação, Automonitoramento e estratégias afetivas

A inclusão desta seção se deve particularmente aos relatos de P6, que expressou constantemente sua dificuldade em lidar com os sentimentos de frustração, nervosismo e insegurança em relação às suas habilidades de interação em inglês com outros colegas. O aspecto metacognitivo desses relatos está na reflexão sobre esses sentimentos e na busca por alternativas para controlá-los, aspectos referentes à autoavaliação e automonitoramento.

No que tange à definição das estratégias mencionadas anteriormente, Oxford (1990) descreve a *autoavaliação* como a ação de verificar seu próprio progresso no desenvolvimento do aprendizado. Griffiths (2018) associa a definição à verificação do cumprimento de objetivos previamente estabelecidos para realizar ajustes, caso seja necessário. *Automonitoramento* é uma das estratégias metacognitivas mais amplamente pesquisadas, e diz respeito à identificação de erros na compreensão ou produção da nova língua, a busca da origem e a eliminação dessas falhas (Oxford, 1990). Oxford (2013) acrescenta que o monitoramento também ocorre quando aprendizes *fazem julgamentos sobre o quão fácil o aprendizado foi, se realmente aprendeu, e o quão confiante o aprendiz está em relação ao aprendizado*⁵¹ (p.45). Griffiths (2018) complementa afirmando que nesse processo verificamos se as estratégias escolhidas são as melhores para determinada tarefa. Essas definições são importantes para compreender como a atuação de fatores metacognitivos está presente nas reflexões escritas pela participante, ultrapassando as estratégias afetivas descritas em primeira instância, conforme explicitamos a seguir.

Nos seguintes relatos, P6 exprime sua dificuldade em se comunicar em inglês com os colegas durante a aula síncrona:

⁵¹ No original: making judgements about how easy the learning was, whether one has learned, and how confident one is about the learning.

I did not have any problems this week, but sometimes it is hard for me to talk in English with other people during my English Classes. I haven't felt confident yet. **But I know it is a process and I have to be patient** (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Eu não tive problemas nesta semana, mas às vezes é difícil para mim falar em inglês com outras pessoas durante as aulas de inglês. Eu não me senti confiante ainda. Mas eu sei que é um processo e eu tenho que ser paciente (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

A estratégia afetiva utilizada pela aluna é *encorajamento* através de *declarações positivas*, que será abordada com mais detalhes na seção referente a esse grupo específico. No primeiro momento, P6 reconhece seu sentimento de insegurança na interação com outros e relata: *But I know it is a process and I have to be patient*, indicando a forma como ela entende esse contexto, ou seja, como um processo que será resolvido a longo prazo e, portanto, é necessário ter paciência para administrá-lo. Nota-se nesse trecho a consciência da participante sobre a situação de aprendizagem na qual se encontra, demonstrada pela descrição de suas emoções, seguida de reflexão sobre possíveis medidas para tratar o problema, mostrando com clareza os processos de *autoavaliação* e *automonitoramento*, respectivamente, os quais caracterizam o desenvolvimento da gestão do aprendizado.

I can't say I had problems, but sometimes I notice I keep getting nervous when I interact in English with people. **And because of that, I think I need to keep going with my activities to improve in my learning process** (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Eu não posso dizer que tive problemas, mas às vezes eu noto que continuo ficando nervosa quando interajo em inglês com as pessoas. E, por causa disso, eu acho que preciso continuar com minhas atividades para melhorar o meu processo de aprendizagem (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

No segundo texto, sobre nervosismo durante as interações, P6 atribui esse sentimento à necessidade de continuar estudando a língua para ter mais confiança ao comunicar-se: *And because of that, I think I need to keep going with my activities to improve in my learning process*. Nesse trecho, não podemos saber com clareza quais estratégias serão usadas para lidar com o problema, porém o texto sugere que P6 está determinada a escolher as melhores atividades para resolvê-lo (automonitoramento) e, além disso, melhorar o seu processo de aprendizagem (por meio de autoavaliação). Outro aspecto que indica um comportamento estratégico da aprendiz é o uso da palavra *notice* em: [...] *I notice I keep getting nervous* [...], o que retoma um dos traços referentes à consciência sobre o aprendizado, isto é, P6 não está apenas usando a língua, mas está pensando sobre sua prática à medida que aprende. Essa atitude corresponde à estratégia metacognitiva de *prestar atenção*, mais especificamente a *atenção seletiva* concernente à

observação de detalhes situacionais específicos do contexto de aprendizagem (Oxford, 1990).

About my improvement, I feel I am making some progress but keeping my speaking practice is important because I am not feeling confident when I am speaking in English. In addition, I noticed I am able to understand better videos in English (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Sobre minha melhoria, sinto que estou fazendo algum progresso, mas manter minha prática de fala é importante, porque eu não estou me sentindo confiante quando falo em inglês. Além disso, eu notei que consigo entender melhor vídeos em inglês (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

No terceiro trecho destacado, P6 avalia diretamente o aprimoramento de seu aprendizado, concluindo que precisa se dedicar mais à prática da fala para adquirir confiança: *About my improvement, I feel I am making some progress but keeping my speaking practice is important because I am not feeling confident when I am speaking in English.* Além do emprego da autoavaliação a fim de progredir na aprendizagem, esse texto denota a aplicação de monitoramento, pois a participante verifica o quão confiante está em relação ao aprendizado e busca melhores estratégias para desenvolver essa defasagem.

Algo que podemos considerar analisando criticamente os relatos anteriores, é que as reflexões da participante têm algo em comum: a presença da estratégia social, pois a finalidade da intenção de P6 em regular sua aprendizagem a partir de estratégias metacognitivas e afetivas é interagir bem e cooperar com seus pares. Tal característica reforça a tendência das estratégias de aprendizagem serem aplicadas em *cadeias* ou *correntes*, ou seja, ocorrem em sequência, se sobrepõem e se complementam (Cohen, 2014).

No próximo trecho, P6 aponta outro dilema com relação à comparação com outros alunos:

To end up, **lately, I am thinking more about my learning process** (your methodology working again, LOL) and **another issue I have to deal with is comparing myself with others.** I know I can't do it, but, you know, we are human beings, we do this kind of thing, all the time. **I don't know exactly how to deal with it, but I will figure it out** (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Para finalizar, ultimamente, tenho pensado mais sobre meu processo de aprendizagem (sua metodologia funcionando de novo, [risos]) e outra questão com a qual tenho que lidar é me comparar com outros. Eu sei que não devo fazê-lo, mas, sabe, nós somos seres humanos, nós fazemos esse tipo de coisa o tempo todo. Eu não sei exatamente como vou lidar com isso, mas vou descobrir (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

A particularidade desse relato em termos de atuação metacognitiva, está na forma como P6 acompanha e verifica o andamento de seu processo de aprendizagem constantemente a partir da reflexão sobre questões que precisam ser resolvidas, mesmo quando não tem a resposta para solucioná-las. No trecho: *I don't know exactly how to deal with it, but I will figure it out*, o uso do termo *figure out* corrobora esse pensamento, porque, segundo o *Cambridge Dictionary* online, esse verbo frasal exprime a ideia de *finalmente entender algo ou alguém ou encontrar a solução para um problema após muito raciocínio*⁵², o que sugere que a aluna pretende dar continuidade à busca pela melhor maneira com a qual lidar com a comparação.

My main problem learning English this week was to understand British English, as I told you before. It was a little frustrating but challenging at the same time, because **It showed me I need to get out of my comfort zone in order to keep learning. And making all of these reflections I can say I am improving in my learning process but I can not stop, need to challenge myself all the time, being exposed to different accents, for example** (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Meu principal problema ao aprender inglês nessa semana foi entender o inglês britânico, como lhe havia dito antes. Foi um pouco frustrante, mas desafiador ao mesmo tempo, porque me mostrou que preciso sair da minha zona de conforto para seguir aprendendo. E, fazendo todas essas reflexões, eu posso dizer que estou melhorando meu processo de aprendizagem, mas eu não posso parar, preciso me desafiar o tempo todo, sendo exposta a diferentes sotaques, por exemplo (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Estudiosos da área de estratégias de aprendizagem entendem que as EAs precisam ser combinadas para aumento de performance, pois não funcionam bem isoladamente (COHEN, 2014). Tal combinação é denominada conjuntos de estratégias (*strategy clusters*) ou correntes de estratégias (*strategy chains*). Esse agrupamento ocorre no relato de P6, uma vez que podemos identificar traços de usos de EAs diferentes, mas que se complementam. A participante revela o uso da estratégia *afetiva* ao lidar com a frustração de não compreender nativos completamente, com a *cognitiva* por praticar a compreensão oral da língua, a *social* por buscar compreender falantes de inglês para estabelecer comunicação e a *metacognitiva* através do automonitoramento, na busca por medidas para superar obstáculos e na reflexão sobre todo o processo descrito anteriormente. O relato corresponde à proposta de escrita do segundo diário reflexivo no curso e, mediante as considerações de P6, pode-se dizer que ela começa a demonstrar certa mudança na postura em relação às dificuldades na aprendizagem, apresentando maior confiança e convicção

⁵² No original: to finally understand something or someone, or find the solution to a problem after a lot of thought.

nas decisões tomadas para aprimorar-se. A participante ainda atribui a melhoria às reflexões oportunizadas pelo diário: *And making all of these reflections I can say I am improving in my learning process but I can not stop, need to challenge myself all the time, being exposed to different accents, for example.* Esse recurso reflexivo tem se mostrado útil para o desenvolvimento de habilidades estratégicas, confirmando o que é apontado pelos autores (Rubin, 2003; Chamot, 2008).

A seguir abordaremos os relatos que indicam o uso de estratégia de autoavaliação e monitoramento relacionado a estratégias cognitivas.

Autoavaliação, Automonitoramento e estratégias cognitivas

Os próximos quatro fragmentos de texto também se referem aos pensamentos de P6 sobre seu processo de aprendizagem, agora relacionados mais especificamente à aplicação de estratégias cognitivas que envolvem a prática naturalística do idioma:

I believe I am doing a good job. Nowadays I am able to talk in English even with a few vocabulary, and I need to keep learning new words and expressions and putting them into practice (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th).

Tradução: Eu acredito que estou fazendo um bom trabalho. Atualmente, consigo falar inglês até mesmo com pouco vocabulário e preciso continuar aprendendo novas palavras e expressões, colocando-as em prática (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

A aluna começa se autoavaliando e reconhecendo seu bom desempenho na conversação em inglês, incluindo uma ressalva para a capacidade de conversar *mesmo com pouco vocabulário*, o que pode sinalizar o uso de *estratégia de compensação*, por buscar contornar as lacunas no conhecimento de palavras específicas através de outros recursos comunicativos. Posteriormente, ela não se contenta apenas com o sucesso da comunicação, mas entende que deve seguir aprendendo e aplicando novo vocabulário, o que demonstra o monitoramento do aprendizado de P6 em direção à ampliação de conhecimento. No próximo parágrafo, no diário seguinte, a participante 6 comenta sobre a conversa com um convidado afegão que participou de uma das aulas do curso e, então, avalia sua própria habilidade de compreensão oral em face de interações com pessoas com sotaques diferentes dos quais está acostumada:

This week, because of our guest Esmat, I was able to learn a little bit about Afghanistan, which was amazing for me. Hearing his accent was really cool because I have never heard an Afghan speaking English before it and he speaks fast. But aside from that, I think I was able to understand most of our

conversation. **It shows me I need to get used to different accents and speech speed because there is no stop button or speed button in a real conversation like in youtube videos (LOL)** (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Nessa semana, por causa do nosso convidado Esmat, eu pude aprender um pouco sobre o Afeganistão, o que foi incrível para mim. Ouvir o sotaque dele foi muito legal, porque eu nunca ouvi um afegão falando inglês antes e ele fala rápido. Mas, apesar disso, eu acho que consegui entender a maior parte da nossa conversa. Isso me mostra que preciso me acostumar a sotaques diferentes e a velocidades de fala, porque não existe botão de pausa ou de velocidade em uma conversa real, como em vídeos do Youtube (risos) (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Pelo que foi considerado pela participante no trecho destacado, a comunicação a fez refletir sobre a dinâmica de uma interação real e sobre como seu aprendizado deve ser orientado diante disso. A comparação com a prática de assistir vídeos, em que há a oportunidade de pausar e escutar as falas novamente, revela a P6 a necessidade de se habituar com sotaques diferentes e com comunicações autênticas, o que pode alterar a forma como ela utiliza essa estratégia e a maneira como ela utiliza estratégias de compreensão oral e emprego de atenção ao interagir com estrangeiros. No diário seguinte, a participante lida com o mesmo problema de compreensão:

I have been watching a series on Modern Masculinity by The Guardian and to be honest it has been challenging to understand it, because of their accent. **British English, as I told you, it's not easy for me to understand. =/ I feel a little frustrated with this.** It seems like I don't know enough to communicate in English. **And to deal with this I am going to keep in touch with this accent** (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: Eu tenho assistido uma série sobre “Masculinidade Moderna” do The Guardian e, para ser sincera, tem sido desafiador entendê-la, por causa do sotaque. Inglês Britânico, como te disse, não é fácil de entender para mim. =/ Eu me sinto um pouco frustrada com isso. Parece que eu não sei o suficiente para me comunicar em inglês. E, para lidar com isso, eu vou continuar em contato com esse sotaque (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

Novamente, P6 expressa aspectos de afetividade que influenciam seu aprendizado, mas logo em seguida propõe uma alternativa para solucionar esse obstáculo através da própria prática naturalística do idioma. A consciência de que é preciso perpetuar o exercício de praticar a língua está sempre presente nas considerações desta participante, como observa-se a seguir:

Finally, still thinking about my learning process, I didn't practice my speaking skills this week. It is another point I need to improve. So, I think I keep evolving, but maybe at a slow pace (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: Por fim, ainda pensando sobre meu processo de aprendizagem, eu não pratiquei minhas habilidades de fala nessa semana. É outro ponto que preciso

melhorar. Então, eu acho que vou continuar evoluindo, mas talvez em um ritmo lento (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

Conforme indicado no trecho destacado e nas informações desse último relato, embora não constitua práticas regulares do idioma, o pensamento da aluna sobre seu processo de aprendizagem parece ser o aspecto que a faz recordar dos pontos que precisa melhorar e quais atividades precisa exercer para alcançar esses objetivos. A demonstração desse conhecimento metacognitivo manifesta a identificação com o papel ativo da aprendiz (Wenden, 1998⁵³) e contribui para o seu empoderamento em relação ao processo de aprendizagem (Anderson, 2008).

Na sequência, analisamos os relatos de P4 e P3, nos quais as estratégias cognitivas e metacognitivas também se imbricam. O participante 4 relata:

This week I studied a little bit of grammar. I tried to learn more about verbs, the past and future form for some of them. **This is one of my most difficulties with the language, but I notice that when I write texts this helps a little bit so i spent 1 hour using reddit and commenting on some posts of English content** (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Essa semana eu estudei um pouco de gramática. Eu tentei aprender mais sobre verbos e a forma do futuro para alguns deles. Essa é uma das minhas principais dificuldades com a língua, mas eu notei que quando escrevo textos isso ajuda um pouco. Então, eu passei 1 hora usando *reddit* e comentando em algumas publicações de conteúdo em inglês (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

O aluno utiliza distintas atividades cognitivas para aprender e empregar a gramática da língua inglesa, como estudar as regras gramaticais diretamente e comentar publicações de uma rede social para aplicar o conhecimento adquirido. O pensamento metacognitivo que subjaz essas ações está na *autoavaliação*, a partir do reconhecimento dos pontos gramaticais com os quais ele tem mais dificuldade e da iniciativa de praticar o uso desses elementos por meio da escrita de comentários (ação característica de *automonitoramento*). Tal iniciativa foi possível através do fator *noticing*, observado na frase *I notice that when I write texts this helps a little bit*, isto é, a percepção sobre a escrita de textos como a melhor atividade para auxiliar na prática do conteúdo gramatical, além da escolha do meio e do gênero textual mais favorável para esse procedimento. Esse mesmo fator é adotado novamente por P4 para aferir a dificuldade de assistir filmes concentrando-se apenas nas imagens e no áudio em inglês:

This last days i went to see the new Barbie movie with friends in english with

⁵³ *apud* GRIFFITHS (2018).

subtitles, i try to not read the subtitles and focus more on the dialogues itself but **i notice that in scenario like that is much more hard to understand the movie without subtitles because it's not too easy to pay attention, but i think this could be improved by doing more things at the same time while I am making something that needs english** (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Nesses últimos dias, eu fui com amigos assistir o novo filme da Barbie em inglês, com legendas. Eu tentei não ler as legendas e focar mais nos diálogos em si, mas notei que, em um cenário como esse, é muito mais difícil de entender o filme sem legendas, porque não é tão fácil prestar atenção, mas eu acho que isso poderia ser melhorado ao fazer mais coisas ao mesmo tempo enquanto eu estou fazendo algo que precisa de inglês (P4, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Além da consciência sobre a dificuldade em compreender o insumo audiovisual, P4 avalia sua competência auditiva e em seguida propõe uma ação que pode servir para aprimorar essa habilidade, no caso, ouvir áudios em inglês ao mesmo tempo em que realiza outras atividades, de forma a exercitar o uso da atenção seletiva. Nesse comentário, estratégias de autoavaliação e automonitoramento emergem juntas novamente para impulsionar a melhoria da aprendizagem.

Os próximos relatos de P3 também exibem a percepção da participante sobre os efeitos do aprendizado da língua inglesa:

I recognize that when we insert English in our routine, it is easier to use it, and, sometimes this week I caught myself thinking in English (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Eu reconheço que, quando nós inserimos inglês na nossa rotina, é mais fácil usá-lo, e, às vezes, nessa semana eu me peguei pensando em inglês (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa)

I think it's getting easier to remember expressions and pronunciation of some words, so, to me, I improve my vocabulary and, now, I need to start to use it verbally, practicing my speech (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Eu acho que está ficando mais fácil de lembrar expressões e a pronúncia de algumas palavras, então, para mim, eu melhorei meu vocabulário e agora eu preciso começar a usá-lo verbalmente, praticando minha fala (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Ambos os textos exprimem a avaliação de que inserir inglês na rotina tem facilitado o uso da língua e a memorização de vocabulário, e expressam também os efeitos dessa prática no âmbito cognitivo, a saber, desenvolver a habilidade de pensar diretamente em inglês. Ademais, no segundo comentário, a aluna acrescenta que, uma vez que seu conhecimento lexical tem melhorado, é preciso produzir verbalmente. Esse entendimento é similar ao descrito por Krashen (1985) em relação ao *período silencioso*, o qual parte do pressuposto de que, após um certo tempo assimilando insumos na segunda língua,

aprendizes naturalmente desenvolvem a competência de fala. Paralelamente, Oxford (1990) também propõe a estratégia metacognitiva: *delaying speech production to focus on listening* (p. 138), que está relacionada à decisão de retardar a produção oral a fim de focar o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Embora não seja o caso de a participante passar por um período de silêncio, pois já possui certo nível de fluência em inglês, ela demonstra estar consciente sobre a ordem de recepção (input) e produção (output) de mensagens que caracteriza o movimento de aquisição da língua segundo Krashen (1985) e, além disso, da necessidade de produzir na língua que está aprendendo.

Como ressaltamos anteriormente, houve muitas manifestações por meio do diário, concernentes ao uso de estratégias de autoavaliação e automonitoramento, o que constitui comportamentos ideais para aprendizes estratégicos, ou seja, aqueles que refletem sobre seu aprendizado e apresentam uma postura ativa em relação a ele. Os relatos também revelaram como essas estratégias metacognitivas melhoraram e facilitaram o processo de aprendizagem da língua, justificando a definição de Oxford (1990) que aponta o propósito das EAs de trazer benefícios e bons resultados aos aprendizes que as aplicam. Na sequência, abordaremos especificamente outra EM utilizada pelos participantes, o ato de *prestar atenção*.

Prestar atenção

Essa estratégia é considerada por Oxford (1990) como uma das formas de centralizar o aprendizado, convergindo o foco da atenção para a tarefa, atividade ou habilidade em questão. Com o acesso a muitas informações, aprendizes podem perder a concentração nos aspectos relevantes da tarefa. Por esta razão, é importante que desenvolvam a capacidade de evitar distrações (atenção direcionada) e de selecionar conscientemente quais detalhes precisam ser enfocados (atenção seletiva) (Oxford, 1990; O'Malley e Chamot, 1990). Nos parágrafos a seguir, os participantes expressam como usaram esse recurso deliberadamente para atingir seus objetivos com a atividade proposta:

This week I didn't focus too much on my English studies, I just saw some videos on Youtube and listened to music in the language. **When I am doing that I try to pay attention to understand most of the song and the video and doing that I enhance my comprehension when someone talks in a different accent of the language** (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th).

Tradução: Nesta semana eu não foquei muito nos meus estudos de inglês, eu apenas vi alguns vídeos no Youtube e ouvi música na língua. Quando estou fazendo isso, eu tento prestar atenção para entender a maior parte da música e do vídeo e, fazendo isso, eu aumento minha compreensão quando alguém fala em um sotaque diferente da língua (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I watched the live show on the Formula 1 YouTube channel (Post Race Show). Since it's a live streaming and they don't have a script, it's different to watch a movie or a tv show. **So I had to really pay attention to what they were saying and what the interviews with the drivers were about.** Also, since I'm studying engineering, it's a nice opportunity to get to know engineering vocabulary (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th).

Tradução: Eu assisti o programa ao vivo no canal da Fórmula 1 no Youtube (Programa Pós-corrída). Uma vez que se trata de uma transmissão ao vivo e eles não têm um roteiro, é diferente de assistir um filme ou programa de TV. Então, eu tive que prestar bastante atenção ao que eles estavam dizendo e ao que as entrevistas com os pilotos se referiam. Além disso, uma vez que estou estudando engenharia, essa é uma boa oportunidade de conhecer vocabulário de engenharia (P2, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Regarding the English language, as I'm already used to watching TV shows in English, this one was not that different. **But I did noticed that the lines were a bit faster, so I couldn't lose my attention.** Also, there are a lot of references during the show, usually American references, so I didn't catch all of them. But it was funny either way (P2, Journal Aug 1st - Aug 15th).

Tradução: Em relação à língua inglesa, já que estou acostumada a assistir séries em inglês, com essa não foi diferente. Mas eu notei que as falas eram um pouco mais rápidas, então eu não podia perder a atenção. Além disso, tem muitas referências durante o programa, geralmente referências americanas, por isso não entendi todas elas, mas foi engraçado do mesmo jeito (P2, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

P4 usa da *atenção seletiva*, uma estratégia metacognitiva, para realizar a atividade cognitiva de ouvir música e compreender o sotaque com o qual não está habituado. P2 também faz uso da metacognição ao empregar atenção para entender o contexto de um programa ao vivo, selecionando as informações mais importantes e convergindo o foco nos principais temas tratados na entrevista, à medida que aprende vocabulário específico de sua área. No parágrafo seguinte, ao perceber que as falas de uma série estão um pouco aceleradas, P2 descreve a utilização de outro tipo de estratégia denominada *atenção direcionada*, a qual caracteriza-se por manter o foco, em geral, na execução da tarefa, ignorando distrações. Nesse último caso, P2 teve de redobrar a atenção para poder acompanhar a dinâmica comunicacional presente nas cenas e entender as referências culturais abordadas no episódio.

É importante enfatizar que o fator metacognitivo das ações relatadas pelos participantes não está apenas no ato de prestar atenção, mas na decisão consciente de aplicá-la ou mantê-la a fim de executar uma tarefa. Outra estratégia manifestada pelos participantes é o *planejamento*, sobre o qual trataremos a seguir.

Planejamento e Organização

O ato de planejar constitui uma das principais estratégias metacognitivas e é definido como a organização prévia de funções e elementos linguísticos necessários para uma tarefa ou situação, tornando-a mais eficaz e eficiente (Oxford, 1990; O'Malley e Chamot, 1990). Planejamento e organização formam um dos três conjuntos das EMs que inclui uma série de outras estratégias, sendo elas: *investigar sobre o aprendizado de línguas; organizar; estabelecer metas e objetivos; identificar o propósito de uma tarefa linguística; planejar-se para uma tarefa linguística e procurar oportunidades de praticar a língua* (Oxford, 1990, p. 137).

Embora a maioria dos alunos não tenha mencionado diretamente a tarefa do Plano de Estudos, realizada na primeira semana do curso, com o objetivo de planejar atividades a serem efetuadas durante a semana para aprender inglês ativamente, é possível observar no *Apêndice IV* que os participantes cumpriram todas as tarefas que registraram previamente na agenda. As atividades relacionadas no plano são as mesmas relatadas e descritas nos diários reflexivos, o que demonstra o uso efetivo da estratégia de planejamento e o comprometimento dos alunos em realizar as atividades propostas. Há, no entanto, relatos dos diários que mencionam diretamente atividades de planejamento e organização, as quais abordaremos a seguir.

Nos seguintes registros, realizados no primeiro diário em três semanas diferentes, P3 comenta sobre a aplicação das atividades planejadas em sua agenda:

In the last few days I was overloaded with training for the holiday competition, so I couldn't put in practice the activities that I submitted myself in my study schedule. But, today I will start by reading a book in English (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th).

Tradução: Nos últimos dias, eu estava sobrecarregada com treinamento para a competição no feriado, então não pude colocar em prática as atividades às quais me submeti no meu plano de estudos, mas hoje eu vou começar lendo um livro em inglês (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Yes, I didn't have enough time to study English last week. But, nowadays **I had already organized for this** (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th).

Tradução: Sim, eu não tive tempo o suficiente para estudar inglês na última semana. Mas, atualmente, eu já me organizei para isso (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I think my learning isn't very good at this moment, but **I already planned to apply some of the strategies presented in class** (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th).

Tradução: Eu acho que meu aprendizado não está muito bom no momento, mas eu já me planejei para aplicar algumas das estratégias apresentadas em aula (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Nas três citações, P3 expressa certa dificuldade em conciliar os estudos de língua inglesa com outras tarefas pessoais. Apesar disso, o fato de ter planejado e registrado suas tarefas parece auxiliá-la a não perder de vista as atividades que se propôs a fazer, porque termina os relatos afirmando que está se organizando e se preparando para dar seguimento ao que foi planejado. No registro seguinte, observa-se que P3 se esforça em aplicar as tarefas do seu cronograma e realmente se organiza sistematicamente para efetuar-las:

I put an obligation to myself to only watch series in English, so **at least twice a week I am training my listening and reading (I put the subtitles in English too)**. And, **I decided to do a receipt (cookies) in English this weekend**. So I had to buy the ingredients; some things I needed to translate because they were very specific and I was afraid to buy the wrong thing (for example “baking soda”) (P3, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Eu coloquei uma obrigação para mim mesma de apenas assistir séries em inglês, então pelo menos duas vezes por semana estou treinando minha compreensão oral e leitura (eu coloco as legendas em inglês também). E, eu decidi fazer uma receita (*cookies*) em inglês neste fim de semana. Então, eu tive que comprar os ingredientes; algumas coisas eu tive que traduzir, porque eram muito específicas e eu estava com medo de comprar a coisa errada (por exemplo “baking soda”) (P3, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Segundo Oxford (1990) organização se refere a *entender e usar condições relacionadas ao aprendizado ideal de uma nova língua*⁵⁴ (p. 139). Portanto, a organização da participante consiste nas ações de: optar por assistir apenas séries com áudio e legendas em inglês; decidir realizar essa tarefa no período de dois dias por semana; programar-se e preparar-se para uma tarefa linguística, a saber, fazer uma receita em inglês. Na sequência, trataremos de uma estratégia que também está envolvida no planejamento de tarefas.

Identificar o propósito de uma tarefa

O uso intencional de certa tarefa para cumprir objetivos determinados pelo aprendiz é uma ação que se inclui no conjunto de estratégias relacionadas a planejamento e organização e envolve o uso das habilidades de escrita, compreensão oral, leitura e fala (Oxford, 1990).

Os relatos a seguir expõem o uso de distintas tarefas para trabalhar habilidades linguísticas distintas:

[...] One thing I've done was to change to English on my Yoga app. It's called Down Dog and you can change the language that the instructions are said. **It was an awesome idea, because I'm also learning some basic vocabulary on**

⁵⁴ No original: Understanding and using conditions related to optimal learning of the new language.

exercises (P2, Journal Jul 7th - Jul 25th)

Tradução: [...] Uma coisa que fiz foi mudar o meu aplicativo de Yoga para inglês. O nome do app é “Down Dog” e você pode mudar o idioma das instruções. Foi uma ideia incrível, porque eu também estou aprendendo vocabulário básico sobre exercícios.

De acordo com o registro, P2 utiliza a estratégia cognitiva de alterar o idioma do aplicativo de yoga, com o objetivo de realizar leituras na língua-alvo utilizando um recurso de seu interesse. O pensamento metacognitivo está relacionado ao propósito de, através da compreensão escrita, conhecer léxico novo e complementar seu acervo de vocabulário. P1, por sua vez, também demonstra ter clareza sobre as atividades que realiza:

My daily dose of internet contains watching videos in English and scrolling through all the reddit AITA I had not read yet. **I like the first one for listening, I like the second one to see how people speak informally** (P1, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Minha dose diária de internet contém: assistir vídeos em inglês e rolar todo o AITA do Reddit que não vi ainda. Eu gosto do primeiro para compreensão oral e do segundo para ver como as pessoas falam informalmente (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Muito objetivamente, a participante explicita a finalidade de suas práticas: a primeira, de assistir vídeos com foco na habilidade de compreensão oral e a segunda, utilizando a linguagem informal do gênero textual comentário para aprender léxico que a auxilie no desenvolvimento da habilidade oral. O entendimento sobre o propósito linguístico da tarefa leva o aprendiz a convergir seus esforços às atividades mais apropriadas para atingir seus objetivos com o idioma.

Verificaremos nas seções seguintes como os alunos indicaram o uso das estratégias afetivas por meio dos instrumentos de coleta de dados.

3.2.9 - Análise dos dados do SILL para Estratégias Afetivas

Considerando que os participantes responderam o questionário levando em conta as atividades que realizavam antes de iniciar o curso, em geral, os aprendizes sinalizam que não se identificavam com as estratégias afetivas de forma significativa. De acordo com os resultados, as mais usadas são as de *encorajar-se* e de *conversar sobre seus sentimentos com outras pessoas*, o que é um bom sinal, pois demonstra que já tomam iniciativas para diminuir a ansiedade e expressar seus sentimentos. Alguns afirmam ter o

hábito de perceber suas emoções ao aprender inglês e buscaram relaxar quando sentem medo de usar a língua. No entanto, os resultados sugerem que são poucos os alunos que geralmente utilizam essas estratégias.

Além disso, metade dos participantes indica não utilizar as estratégias de *recompensar-se após a realização de uma atividade e registrar seus sentimentos em um diário de aprendizagem*. A primeira é uma ótima forma de criar e manter a motivação, além de auxiliar na melhoria da performance durante a realização de tarefas (Oxford, 1990). A última permite que aprendizes se orientem e se conscientizem sobre suas atitudes e sentimentos, de forma a desenvolver maneiras para superar obstáculos durante a aprendizagem (Rubin, 2003). Se o questionário indica que anteriormente os participantes não utilizavam diários com frequência, dessa vez os alunos tiveram a oportunidade de utilizar essa estratégia constantemente durante o curso. Na próxima seção verificamos como os alunos utilizaram os *journals* para registrar fatores afetivos.

QUADRO 16 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias afetivas)

	Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim	Geralmente é verdadeiro para mim	Algumas vezes é verdadeiro para mim	Geralmente não é verdadeiro para mim	Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
39. Eu tento relaxar sempre que sinto medo de usar o Inglês.		2 participantes	2 participantes	1 participante	1 participante
40. Eu me encorajo a falar Inglês mesmo quando tenho medo de cometer algum erro	3 participantes	1 participante	1 participante	1 participante	
41. Eu me dou uma recompensa ou um agrado quando vou bem numa atividade em Inglês.			1 participante	2 participantes	3 participantes
42. Eu percebo se estou tenso ou nervoso quando estou estudando Inglês.	2 participantes		2 participantes	1 participante	1 participante
43. Eu escrevo sobre meus sentimentos e emoções no meu diário de aprendizagem de línguas.		1 participante	2 participantes		3 participantes
44. Eu falo com outras pessoas sobre como estou me sentindo quando estou aprendendo Inglês.	1 participante	2 participantes	1 participante	1 participante	1 participante

Fonte: Autoria própria.

3.2.10 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias Afetivas

Das perguntas elencadas no diário reflexivo, uma delas foi elaborada com o intuito de suscitar respostas voltadas para área afetiva, qual seja: *Você teve problemas aprendendo inglês nesta semana? Se sim, como se sentiu e o que fez para lidar com eles?*. Em muitas ocasiões, os participantes respondem que não tiveram problemas ou, quando manifestam alguma dificuldade, explicitam a forma como solucionaram a questão, em resposta à última pergunta. Poucos alunos abordaram diretamente os sentimentos envolvidos na situação de aprendizagem ou na realização de uma tarefa, com exceção de P6, que frequentemente registra a forma como identifica e avalia suas emoções, motivações e atitudes em seus relatos, os quais serão abordados nesta seção.

Apesar de os participantes não apresentarem explicitamente a sondagem de aspectos afetivos, é possível identificar nos registros o uso das seguintes estratégias afetivas: *prestar atenção nos sinais apresentados pelo corpo, fazer declarações positivas, assumir riscos, usar o humor para relaxar e escrever um diário* (Oxford, 1990). Algumas dessas ações foram analisadas em registros isolados, mas a maior parte dos relatos apresentam estratégias afetivas utilizadas em cadeia, ou seja, sobrepostas ou interligadas na forma como são usadas e descritas. A seguir, iniciamos as análises abordando uma estratégia muito significativa para o desenvolvimento da aprendizagem e que foi muito utilizada por P6, particularmente.

Atentar-se para os sinais apresentados pelo corpo

Listening to your body, como Oxford (1990) denomina, é uma das principais atitudes utilizadas por aprendizes para *medir a temperatura emocional*. Segundo a autora, *a não ser que aprendizes saibam como estão se sentindo e por que estão se sentindo dessa forma, eles são menos capazes de controlar seu lado afetivo* (p. 144). Essa ação, portanto, serve como auxílio para discernir sinais negativos que impedem a performance ou sinais positivos, que a impulsionam. Para verificar o uso dessa estratégia, citamos os relatos de P6 novamente, agora sob a perspectiva de análise das estratégias afetivas utilizadas:

I did not have any problems this week, but sometimes It is hard for me to talk in English with other people during my English Classes. **I haven't felt confident yet. But I know it is a process and I have to be patient** (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Eu não tive problemas nessa semana, mas às vezes é difícil para mim falar em inglês com outras pessoas durante as aulas de inglês. Eu não me senti confiante ainda. Mas eu sei que é um processo e eu tenho que ser paciente (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I can't say I had problems, but sometimes I notice **I keep getting nervous when I interact in English with people**. And because of that, I think I need to keep going with my activities to improve in my learning process (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Eu não posso dizer que tive problemas, mas às vezes eu noto que continuo ficando nervosa quando interajo em inglês com as pessoas. E, por causa disso, eu acho que preciso continuar com minhas atividades para melhorar o meu processo de aprendizagem (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

[...] But, to be honest, **I was a little lazy about studying English this week**. I think it is because I am thinking about my vacation next month (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: [...] Mas, para ser sincera, eu estava com um pouco de preguiça de estudar inglês nessa semana. Eu acho que é porque estou pensando nas minhas férias no mês que vem (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

My main problem learning English this week was to understand British English, as I told you before. **It was a little frustrating but challenging at the same time**, because It showed me I need to get out of my comfort zone in order to keep learning (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Meu principal problema ao aprender inglês nessa semana foi entender o inglês britânico, como lhe havia dito antes. Foi um pouco frustrante, mas desafiador ao mesmo tempo, porque me mostrou que preciso sair da minha zona de conforto para seguir aprendendo (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Como já citado na seção sobre estratégias metacognitivas (3.2.4.2), P6 expressa a forma como lida com sentimentos de insegurança, nervosismo, preguiça e frustração, a maioria destes relacionados a situações de interação, mas também à tentativa de compreensão oral ou ao procurar estudar a língua. Quando descreve essas emoções, a participante, estrategicamente, busca entender e ter clareza sobre os sinais negativos que seu corpo está manifestando e que são a causa de seus principais problemas no aprendizado. Por outro lado, logo em seguida, a participante tenta justificar seu estado e busca alternativas para mudar esse quadro através de *declarações positivas*, tais como *I know it is a process and I have to be patient* ou *It showed me I need to get out of my comfort zone in order to keep learning*. Essa é uma ótima combinação de estratégias que contribuem para reduzir a ansiedade, diminuir inibição e assumir riscos (Oxford, 1990). No seguinte relato, P6 interliga diferentes estratégias em cadeia:

About problems learning English this week, **I think the worst thing is always my anxiety when I am going to speak with someone in English**. Reviewing

my Cambly classes **I noticed I usually make mistakes because I am nervous and not because I don't know how to say something**. But, of course, I don't know how to say a lot of things (**LOL**). The structure of some sentences is still an issue for me. But, we keep going...To end up, lately, I am thinking more about my learning process (your methodology working again, **LOL**) and **another issue I have to deal with is comparing myself with others. I know I can't do it, but, you know, we are human beings, we do this kind of thing, all the time. I don't know exactly how to deal with it, but I will figure it out** (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Sobre meus problemas aprendendo inglês nessa semana, eu acho que a pior coisa é sempre minha ansiedade quando eu vou falar inglês com alguém em inglês. Revisando minhas aulas no Cambly, eu notei que geralmente eu cometo erros porque estou nervosa e não porque eu não sei como dizer algo. Mas, é claro, eu não sei como dizer muitas coisas (risos). A estrutura de algumas frases é ainda um problema pra mim. Mas, sigo em frente... Para finalizar, ultimamente, tenho pensado mais sobre meu processo de aprendizagem (sua metodologia funcionando de novo, (risos)) e outra questão com a qual tenho que lidar é me comparar com outros. Eu sei que não devo fazê-lo, mas, sabe, nós somos seres humanos, nós fazemos esse tipo de coisa o tempo todo. Eu não sei exatamente como vou lidar com isso, mas vou descobrir (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Esse registro da participante é outro bom exemplo de associação de estratégias, pois o relato é iniciado pela identificação dos sinais do corpo que refletem a ansiedade como o fator negativo que a está inibindo, ou seja, ela faz uso de uma estratégia afetiva. Reconhecer o sentimento de ansiedade é resultado do uso da cognição para revisar as interações anteriores e analisar o problema que está impedindo o aprendizado. Logo, P6 detecta sua verdadeira dificuldade: o nervosismo, o que descarta parcialmente a possibilidade de que a falta de vocabulário possa ser a real causa de cometer erros.

Mais adiante, a aluna analisa novamente seu processo de aprendizagem e descobre que tem comparado seu desempenho com o de outros. Logo em seguida, aplica mais uma vez a estratégia afetiva de declarar frases positivas, conformando-se ao dizer: *we are human beings, we do this kind of thing, all the time*. Apesar de não ter encontrado uma forma eficiente de solucionar o problema, P6 demonstrou perspicácia ao combinar estratégias que a ajudaram a se nortear no desenvolvimento de seu aprendizado. Além disso, nota-se que ela utiliza humor para relaxar e descreve as dificuldades de forma leve, indicando risos no relato através do acrônimo *LOL* (laughing out loud), uma ação afetiva que será discutida posteriormente.

Fazer declarações positivas

Quando sentimentos negativos influenciam o processo de aprendizagem, estratégias envolvendo *encorajamento* são uma das melhores escolhas para superá-los. De acordo com Oxford (1990), esse tipo de comportamento é frequentemente esquecido pelos

aprendizes, pois geralmente esperam receber incentivo externo, quando, na verdade, a forma de encorajamento mais potente pode se constituir neles, internamente. Uma das estratégias que compõem o conjunto referente a *encorajar-se* é a de *fazer declarações positivas* para sentir-se mais confiante ao aprender uma língua, algo que P6 realiza ao textualizar:

[...] In this case I was able to understand 80% of the conversation, **which for me was amazing! Overall I believe these ups and downs are part of the process, so I keep motivated in studying English** (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: [...] Nesse caso, eu consegui entender 80% da conversa, o que pra mim foi incrível! Em geral, eu acredito que esses altos e baixos são parte do processo, então eu continuo motivada a estudar inglês (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

No seu último diário reflexivo, P6 desenvolve considerações distintas das que registrou nas primeiras edições. Antes, lamentando as emoções negativas e sem muita perspectiva sobre quais medidas tomar para amenizá-las, mas agora demonstrando uma postura ativa e consciente sobre seu potencial, sobre sua posição no processo de aprendizagem e sobre quais atitudes tomar para progredir. Nesse trecho, a participante celebra a conquista de compreender grande parte de uma interação e usa esse feito como um catalisador da motivação para estudar a língua inglesa. A própria aluna analisa seu progresso e conclui: *Overall I believe these ups and downs are part of the process*, uma declaração que pode ser considerada positiva, pois busca reverter a ideia de que as dificuldades apenas prejudicam o processo e reflete o reconhecimento de que esses obstáculos podem ser superados, de forma a contribuir para a intensificação da motivação. Nesse mesmo sentido, ao refletir sobre o processo de aprender, P6 faz uma comparação que ilustra a forma como entende esse percurso:

[...] About the problems in this process, I think I can compare it to doing physical activities. I gave up going to the gym a lot of times in my life. It was frustrating and my health got worse. Because of that this year I returned and since the beginning of the year I have been exercising. **Sometimes I don't feel like doing this, but I don't give up. So If I let these learning problems get me down, I am sure I will be frustrated and my English will be worse. So, even being lazy I am here, studying English (less than I should but doing my best ;)** (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: [...] Sobre os problemas nesse processo, eu acho que posso compará-lo a fazer atividades físicas. Eu desisti de ir para a academia muitas vezes em minha vida. Foi frustrante e minha saúde piorou. Por causa disso, eu retornei e desde o começo do ano eu tenho me exercitado. Às vezes, eu não tenho vontade de fazer isso, mas eu não desisto. Então, se eu deixar esses problemas de aprendizagem me abalarem, eu tenho certeza que vou me frustrar e meu inglês vai piorar. Por isso, mesmo tendo preguiça, eu estou aqui, estudando

inglês (menos do que deveria, mas fazendo o meu melhor ;) (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

A maneira como a participante compara o desenvolvimento do aprendizado a outras experiências, além de revelar um trabalho cognitivo de análise, demonstra sua disposição mental, crenças e opiniões, os quais constituem a postura (*attitude*) da aluna em relação a esse processo (Oxford, 1990). A atitude (ou postura) do aprendiz é o que o *influencia sua motivação para continuar tentando aprender (ibid., p. 141)* e, quando somadas, atuam juntas à favor da performance de aprender línguas. Portanto, nesse relato, notamos a atitude de P6 que, mesmo em face a adversidades, persevera em seus estudos, afirma-se positivamente ao dizer que está dando o seu melhor e *assume riscos*, outra estratégia de encorajamento que reduz a ansiedade e auxilia no desenvolvimento das atitudes e da motivação.

Utilizar humor para relaxar

Essa é uma das estratégias afetivas que tem como objetivo reduzir o estresse que pode ser gerado não apenas em meio a uma tarefa específica, mas durante todo o percurso de aprendizagem (Oxford, 1990). A ação de rir ou usar o humor para relaxar (*Using laughter to relax*) pode ser usada conscientemente ou inconscientemente pelos aprendizes. Observa-se nos seguintes trechos:

[...] Also, there are a lot of references during the show, usually American references, so I didn't catch all of them. But it was funny either way (P2, Journal Aug 1st - Aug 15th).

Tradução: [...] Além disso, tem muitas referências durante o programa, geralmente referências americanas, por isso não entendi todas elas, mas foi engraçado do mesmo jeito (P2, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

[...] I felt really grateful to understand this little joke reading the book the way it was originally written, the translated version lost this little treat (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th)

Tradução: [...] Eu me senti grata por entender essa pequena piada lendo o livro da maneira que ele foi escrito originalmente, a versão traduzida perdeu esse pequeno capricho (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa)

Nos relatos acima, as participantes mencionam dois meios distintos, sobre os quais já discutimos neste estudo, e são usados para entretenimento ao aprender inglês. A primeira (P2) assiste séries, uma atividade cognitiva que, além do propósito da aprendizagem, apresenta o aspecto afetivo do humor e da recreação, elementos que

auxiliam na diminuição da ansiedade. Esse benefício pode ser observado no comentário da aluna que, apesar de não ter entendido algumas referências presentes no programa, não demonstra decepção, mas afirma que ainda assim pôde desfrutar do humor do episódio. No segundo registro, P1 utiliza a leitura de um livro em inglês para prática do idioma e sente satisfação ao entender uma piada que não teria o mesmo sentido se estivesse lendo a versão traduzida. A escolha do livro tem a motivação de instigar o interesse da aprendiz e, além disso, pode produzir momentos de descontração, possibilitados pelo estímulo da compreensão escrita.

Escrever um diário

A ação de escrever um diário, além de suscitar o emprego de estratégias metacognitivas, pode ser entendida como uma estratégia afetiva relacionada a formas de *medir a temperatura corporal*, quando é utilizada como monitoramento de sentimentos e emoções que emergem em meio ao contexto de aprendizagem (Oxford, 1990). Ao desenvolver a prática de escrita dos *journals* durante o curso, um dos participantes, P1, comenta sobre a intenção de começar a escrever o seu próprio diário:

I have an addiction and I regret NOTHING, I fixated so many new words while having fun. **I also decided to start my own personal Journal (going to write it in English as well), I have a lot of big and confusing feelings and they have to be put to use somehow** (P1, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Eu tenho um vício e não me arrependo de NADA, eu fixei tantas novas palavras enquanto me divertia. Eu também decidi começar meu diário pessoal (vou escrevê-lo em inglês também), eu tenho muitos sentimentos grandes e confusos e eles devem ser colocados em uso de alguma forma (P1, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

De fato, a escrita de um diário pode ter muitos benefícios que incluem o controle da área emocional. Para aprendizes que estão em busca de compreender sentimentos confusos, como expressa P1, registrar acontecimentos ou organizar pensamentos ambíguos pode ter esse tipo de registro como aliado, além de tê-lo como um meio de avaliar o progresso (ou a falta deste) com o aprendizado da língua-alvo e chegar a novas conclusões sobre como sentir, pensar e agir. Oxford (1990) descreve a vantagem desse instrumento como algo que auxiliará aprendizes *a pensarem sobre seus problemas de aprendizado e identificarem suas conquistas* (p. 191), algo que podemos transferir ao contexto de P1. Ademais, a participante decide também escrever seu diário em inglês, o que constitui uma ótima oportunidade de prática cognitiva da habilidade escrita.

Na sequência, finalizamos a análise dos dados com a verificação do uso de estratégias sociais registradas por meio do SILL e dos diários reflexivos.

3.2.11 - Análise dos dados do SILL para Estratégias Sociais

Os resultados do questionário apontam para o uso frequente de estratégias sociais por parte dos alunos, dos quais mais de 50% afirmam que as questões propositivas são *sempre ou quase sempre* ou *geralmente* verdadeiras para si, com exceção da questão 47, que indica a prática de inglês com outros estudantes e obteve aderência moderada. A estratégia mais escolhida pelos participantes é a de *pedir verificação ou esclarecimento* (questão 49), acompanhada da ação de *solicitar correções* (questão 46). Ambas correspondem ao mesmo conjunto categorizado por Oxford (1990) que envolve *fazer perguntas* (p. 146-147). Outras ações, as quais sugerem interação para *pedir para repetir*, *pedir ajuda* e aprender sobre a cultura de outros (ou *desenvolver compreensão cultural*) também tiveram boa identificação pelos estudantes.

Com esses dados, nota-se que, mesmo antes do curso, os participantes já desenvolviam comportamentos sociais para aprender línguas, desde a mais básica forma de comunicação (fazer perguntas) à busca por cooperação e compreensão da cultura de outros. Algo a ser destacado em relação às questões propositivas sociais mais escolhidas nesse questionário, a saber, *pedir verificação ou esclarecimento* e *solicitar correções*, é o seu caráter de monitoramento, o que pode corroborar o resultado de estratégias metacognitivas que também apresentou alto índice de atividades usadas para regular o aprendizado, autoavaliar-se e corrigir erros. Essa observação pode revelar o interesse dos participantes em utilizar a interação com o professor, colegas ou outros usuários da língua para receber *feedback* e orientar seu aprendizado. Por outro lado, pelo que indicam as respostas à questão 47, o índice de prática do idioma não foi muito alto, o que talvez justifique a procura de um curso de inglês que promova a comunicação com outros estudantes e, conseqüentemente, a prática da língua-alvo.

QUADRO 17 - Respostas ao SILL (Seção de estratégias sociais)

	Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim	Geralmente é verdadeiro para mim	Algumas vezes é verdadeiro para mim	Geralmente não é verdadeiro para mim	Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
45. Se eu não entendo alguma	1 participante	2 participantes	2 participantes	1 participante	

coisa em inglês, peça que a outra pessoa repita ou fale mais devagar.					
46. Eu peço para que falantes de Inglês me corrijam quando eu falo em Inglês.	2 participantes	2 participantes		1 participante	1 participante
47. Eu pratico Inglês com outros estudantes.		1 participante	5 participantes		
48. Eu peço a ajuda de outros falantes de Inglês.	2 participantes	1 participante	1 participante	1 participante	1 participante
49. Eu faço perguntas em Inglês.	3 participantes	1 participante	2 participantes		
50. Eu tento aprender sobre a cultura de falantes de Inglês.	2 participantes	1 participante	2 participantes	1 participante	

Fonte: Autoria própria.

3.2.12 - Análise dos Diários Reflexivos para Estratégias Sociais

Embora não haja uma pergunta específica sobre o uso de estratégias sociais na proposta do diário reflexivo como no caso das afetivas, os participantes relataram diferentes atividades que envolvem interações dentro e fora do contexto de sala de aula, de forma que todos os três conjuntos formados por Oxford (1990) para esse grupo de estratégias foram contemplados. Em geral, os diários confirmam os dados obtidos pelo SILL, demonstrando que os alunos continuaram usando as mesmas estratégias de antes, sendo *fazer perguntas* uma das mais frequentes. As atividades sociais identificadas nos registros são: *fazer perguntas para esclarecimento e verificação, cooperar com pares, cooperar com usuários proficientes da língua, desenvolver compreensão cultural, conscientizar-se sobre os pensamentos e sentimentos de outros* e serão analisadas a seguir.

Fazer perguntas para esclarecimento e verificação

Embora o ato de *fazer perguntas* soe como uma atividade básica ou comum, devemos considerar a disposição do aprendiz em questionar, indicando interesse e envolvimento em relação ao assunto tratado, além dos grandes benefícios provindos dessa prática. Quando buscam esclarecimento ou verificação, aprendizes: se aproximam mais da compreensão do significado almejado; estimulam seus parceiros de conversação a fornecer mais insumos na língua-alvo e, ao receberem a resposta à pergunta, recebem feedback

indiretamente, pois isso demonstra que sua produção oral foi compreendida com sucesso (Oxford, 1990). Alunos podem utilizar essa estratégia em interações informais, mas esta também se mostra muito útil em contexto de sala de aula. No relato a seguir, P4 busca ajuda de um professor de sua disciplina da graduação para esclarecer o significado de vocabulário técnico:

I had some trouble understanding the meaning of the sentences because, sometimes the technical vocabulary doesn't have the literal meaning of the translation, so **I need to ask my professor to understand and make the project correctly** (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Eu tive problemas para entender o significado das frases porque às vezes vocabulário técnico não tem um significado literal na tradução, então eu preciso perguntar ao meu professor para entender e fazer o projeto corretamente (P4, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

O participante que, em citações anteriores, utiliza o dicionário para investigar o significado de algumas palavras, dessa vez decide buscar a assistência de um especialista da área a fim de obter esclarecimento sobre o significado do léxico aplicado a esse contexto. No caso de P5, o auxílio do professor serve para aprimorar uma habilidade linguística:

I do consider myself as a fluent speaker but since I got back to Brazil I didn't practice my english frequently and sometimes I forgot some words. **The gap I have to study it's for sure my speaking but I've started to take lessons with a professor and I'm improving it** (P5, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Eu me considero uma falante fluente, mas desde que voltei para o Brasil, eu não pratiquei meu inglês com frequência e às vezes esqueço algumas palavras. A lacuna que preciso estudar é com certeza a minha fala, mas eu comecei a fazer aulas com um professor e estou melhorando (P5, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

Primeiramente, destacamos a forma como a aluna se autoavalia e, ao entender que não se lembra de algumas palavras e que possui uma lacuna em seu aprendizado, busca realizar monitoramento recorrendo ao auxílio do professor, atividade que reflete a combinação de estratégia metacognitiva e social. A participante não menciona com clareza de que maneira pretende utilizar a assistência do professor, porém, considerando que seu objetivo é melhorar a fala, entendemos que é necessário alguém que corrija seus erros e complemente seu repertório lexical com novas palavras, objetivos que sugerem o uso da estratégia de *fazer perguntas para correção e verificação* durante as aulas.

Os seguintes relatos demonstram como P2 se beneficia da ajuda de amigos para entender e escrever documentos específicos de sua área:

This week I needed to watch a lot of videos and read articles to learn how to use computer software to make a project in my undergraduate course. **It was hard because of the technical vocabulary but I could deal with it by asking for my friends' help to understand the documents. After this experience I could learn a lot of new words that will be important to my course every day** (P4, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: Nessa semana, eu precisei assistir muitos vídeos e ler artigos para aprender a usar um software de computador para fazer um projeto no meu curso de graduação. Foi difícil, por causa do vocabulário técnico, mas eu consegui lidar com isso pedindo ajuda aos meus amigos para entender os documentos. Depois dessa experiência, eu pude aprender muitas palavras novas que serão importantes para o meu curso no cotidiano (P4, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

[...] Anyway, given the context, the English language was a part of the report since we also had to put the 'Abstract', and I got to do it. As I'm not that used to writing formally, let's just say it wasn't as easy as I thought. [...] I struggle a bit with the report, as I said it. **But with the help of my friends and the internet, I wrote the abstract and continued to write the rest of it. I think it was a good learning strategy to search about Abstracts and after that asking for my friends help** (P2, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: Enfim, dado o contexto, a língua inglesa era parte do relatório, uma vez que também tive que escrever o "Abstract" e ainda tive que fazê-lo. Já que não estou acostumada a escrever formalmente, digamos que não foi tão fácil quanto pensei. [...] Eu tive dificuldades com o relatório, como disse. Mas, com a ajuda de meus amigos e da internet, eu escrevi o resumo e continuei a escrever o resto do relatório. Eu acho que foi uma boa estratégia, pesquisar sobre "Abstracts" e, depois disso, pedir ajuda aos meus amigos (P2, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

Novamente, a tentativa de compreensão textual leva o aprendiz a buscar assistência de pessoas mais proficientes na língua para esclarecer dúvidas. No segundo parágrafo, P2 faz a combinação entre estratégia cognitiva e social por meio da pesquisa sobre a escrita de *Abstracts* na internet e a solicitação de ajuda dos seus amigos, respectivamente. Além disso, a participante denomina as ações realizadas como *estratégias de aprendizagem*, o que revela a consciência de que as atividades realizadas constituem um comportamento estratégico em relação ao problema apresentado.

Cooperar com pares

Oxford (1990) define que *cooperação* implica a ausência de competição e a presença de espírito de grupo. No exemplo a seguir, apesar de não se tratar de um contexto de sala de aula, consideramos que P1 coopera com seus pares, pois a atividade se baseia no suporte mútuo entre jogadores com o objetivo de cumprir a mesma tarefa:

Maybe Squaredle is not the best way to learn new vocabulary, but the new words really stick into your head when you do it everyday. Every word is linked with

its definition, so if you accidentally get a word right, you can easily find out its meaning and way to use it. **I like playing with friends too, sometimes they get a word right and explain the meaning to me, sometimes we get the same word, but we know different meanings and uses for it. I think it is a good way to enjoy learning English like we learned last class** (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Talvez Squaredle não seja a melhor forma de aprender vocabulário novo, mas as palavras novas realmente grudam na sua cabeça quando você faz isso todo dia. Toda palavra é conectada a sua definição, então se você acidentalmente receber uma palavra certa, você pode facilmente descobrir seu significado e a forma de usá-la. Eu gosto de jogar com amigos também, às vezes eles recebem uma palavra correta e explicam o significado para mim, às vezes nós recebemos a mesma palavra, mas nós sabemos diferentes significados e usos para ela. Eu acho que é um jeito bom de desfrutar do aprendizado de inglês, como aprendemos na última aula (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

Apesar de se engajarem em um jogo que envolve o senso de competição, P1 e seus amigos decidem cooperar na troca de palavras, definições e significados com objetivo de auxiliarem-se mutuamente no avanço das fases do jogo e, conseqüentemente, no conhecimento de novas palavras. Outra estratégia que podemos observar, é a afetiva, a partir da escolha de um instrumento que associa entretenimento e diversão ao aprendizado de língua. A participante demonstra que entende esse aspecto e aplica a estratégia conscientemente para tornar seu processo de aprendizagem mais prazeroso.

Cooperar⁵⁵ com usuários proficientes da língua

A busca por parceiros de conversação é primordial no aprendizado de línguas, em especial para aprendizes que desejam praticar habilidades de produção, como escrita e fala. P6 se atenta para a prática dessas duas habilidades através de interações em grupo de *Whatsapp* e em plataforma de tutoria de inglês:

Throughout this week, I kept my study routine, but **I tried to interact more in English in a whatsapp group that I'm in. I did questions and I answered some questions as well** (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Durante essa semana, eu mantive minha rotina de estudos, mas eu tentei interagir mais em inglês em um grupo de whatsapp no qual participo. Eu fiz perguntas e respondi algumas perguntas também (P6, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

I talked to a tutor in Guatemala and another one in Mexico, through Cambly (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th).

Tradução: Eu falei com um tutor da Guatemala e outro do México, pelo Cambly (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

⁵⁵ Entendemos que Oxford (1990) utiliza a palavra *cooperar* nesse caso para indicar a atuação ou o trabalho conjunto do aprendiz com usuários proficientes da língua em diferentes tarefas, de forma a usar da interação com alguém mais experiente para desenvolver sua própria aprendizagem.

Através do primeiro relato, a participante oferece um bom exemplo de uso de estratégias sociais, porque indica o uso da ferramenta de *chat* tanto para fazer perguntas e esclarecimentos quanto para ajudar outros com suas respostas, proporcionando aprendizado cooperativo. Ademais, podemos identificar novamente a associação de estratégias, uma vez que P6 realiza essas atividades conscientemente na intenção de buscar e criar oportunidades de prática em contexto naturalístico, caracterizando o uso de estratégia metacognitiva.

Observamos essa união de estratégias também no segundo registro, dessa vez na procura de parceiros proficientes para praticar a língua. A plataforma citada pela aluna, proporciona práticas de conversação com tutores internacionais, os quais podem ser nativos ou falantes proficientes que oferecem serviços de interação, correção, complementação de vocabulário e até aulas de gramática da língua inglesa. É importante destacar que nesse site nem todos os tutores são professores certificados, mas os encontros se configuram como aulas ou práticas de conversação, à medida que os falantes da língua-alvo auxiliam os tutorandos em seus objetivos com a língua. Segundo Oxford (1990), a estratégia social de cooperação também envolve a atenção aos papéis conversacionais que cada pessoa assume e, nesse caso, como P6 interage com tutores de inglês, é necessário o reconhecimento do papel de aprendiz e tutor, ou seja, a participante se coloca na posição de alguém disposto a ter seu desempenho linguístico avaliado e orientado por outro falante mais experiente a fim de receber *feedback* e aprimorar suas habilidades com a língua-alvo.

Desenvolver compreensão cultural

A palavra utilizada por Oxford (1990) para definir o terceiro conjunto de estratégias sociais é *empatizar* com outras pessoas, o que a autora define como *se colocar no lugar de alguém*. As estratégias de *desenvolver compreensão cultural* e *conscientizar-se sobre os pensamentos de outros* são exemplos de maneiras de simpatizar-se com outros falantes da língua, aprendizes, colegas ou professores almejando compreender o ponto de vista do outro.

Em um dos encontros que sucederam o período de aulas sobre aprendizagem de línguas e EAs, ao tratarmos da temática de *cultura*, tivemos um convidado afegão que veio para o Brasil como refugiado e está morando no país há dois anos. Ele respondeu perguntas dos alunos sobre sua perspectiva cultural em relação ao Afeganistão, ao Brasil e

a outras culturas com as quais teve contato. Após o encontro, P6 registrou suas impressões sobre o diálogo com o convidado e as implicações desse evento em seu aprendizado:

This week, because of our guest Esmat, I was able to learn a little bit about Afghanistan, which was amazing for me. Hearing his accent was really cool because I have never heard an Afghan speaking English before it and he speaks fast. But aside from that, I think I was able to understand most of our conversation. It shows me I need to get used to different accents and speech speed because there is no stop button or speed button in a real conversation like in youtube videos (LOL) (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, grifo nosso).

Tradução: Nessa semana, por causa do nosso convidado Esmat, eu pude aprender um pouco sobre o Afeganistão, o que foi incrível para mim. Ouvir o sotaque dele foi muito legal, porque eu nunca ouvi um afegão falando inglês antes e ele fala rápido. Mas, apesar disso, eu acho que consegui entender a maior parte da nossa conversa. Isso me mostra que preciso me acostumar a sotaques diferentes e a velocidades de fala, porque não existe botão de pausa ou de velocidade em uma conversa real, como em vídeos do Youtube (risos) (P6, Journal Jul 7th - Jul 25th, tradução nossa).

A princípio, a participante se anima com a primeira interação com a nova cultura e o novo sotaque. Na sequência, utiliza a metacognição para avaliar sua compreensão oral e a considera satisfatória, apesar de não ter entendido a conversa totalmente. Nesse sentido, vale lembrar que em outros registros dessa participante observamos a sua tentativa de compreender a pronúncia britânica, bem como o contato com um guatemalteco e um mexicano em práticas de comunicação. Podemos notar, portanto, que o ponto referente à empatia de P6 neste e em outros registros está na intenção de acostumar-se com o sotaque de falantes de inglês provenientes de outras nacionalidades a fim de compreendê-los melhor e, possivelmente, engajar-se mais em caso de futuras interações. No tópico seguinte, apresentamos outro exemplo de atitude empática de um dos participantes, dessa vez envolvendo a consciência sobre os sentimentos de outros.

Conscientizar-se sobre os pensamentos e sentimentos de outros

Oxford (1990) afirma que podemos nos conscientizar sobre os sentimentos de outras pessoas estrategicamente através da observação do comportamento ou por questionamento, quando conveniente. No excerto a seguir, P1 realiza uma atividade cooperativa com sua irmã, no intuito de ajudá-la com os estudos para um teste de proficiência:

My sister took her proficiency test this Saturday (great news, this was the moment I learned that is Saturday, not Saturday; learning with every opportunity I guess), she needs the B2 ranking for her Masters degree, and she trusted me to be her coach. **We spent every morning this week taking the old tests, and I reviewed her answers, explaining what she got wrong and why,**

congratulating her when she got something hard right, hipping her when the morale was down. Saturday came, I think she got it (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, grifo nosso).

Tradução: Minha irmã fez uma prova de proficiência neste sábado (ótimas notícias: esse foi o momento em que aprendi que é “Saturday” e não “Saturday”; aprendendo em cada oportunidade, eu acho), ela precisa conseguir a classificação em nível B2 para o seu programa de mestrado e confiou em mim para ser sua instrutora. Nós passamos todas as manhãs nessa semana fazendo as provas antigas e revisando as respostas, explicando o que ela errou e o porquê, dando os parabéns quando ela acertou algo difícil, animando-a quando seu ânimo estava baixo. Sábado chegou, acho que ela conseguiu (P1, Journal Jun 6th - Jun 27th, tradução nossa).

É notável a forma como a participante conduz e orienta a tarefa, assumindo o papel de instrutora e responsabilizando-se pela correção, revisão e *feedback* das atividades realizadas em conjunto. Outro fator igualmente considerável é a sua sensibilidade em relação aos aspectos afetivos da irmã, ao motivá-la e animá-la em diferentes ocasiões, à medida que avalia a necessidade de intervenção. Essa postura demonstra o entendimento de P1 sobre a importância dos aspectos emocionais para o processo de aprendizagem, a tomada de consciência da participante sobre o seu papel social e sua habilidade no manejo das estratégias sociais de *cooperação* e *empatia* nesse contexto.

No decorrer das discussões deste capítulo, nota-se que alguns alunos usufruíram mais da escrita do diário que outros e os que aderiram à aplicação desse recurso demonstraram utilizar variedade maior de estratégias e maiores indícios de regulação do aprendizado. No intuito de sumarizar os resultados desta seção, concluímos este capítulo com a análise do último relato feito por P6. Alguns trechos desse excerto já foram discutidos, mas o apresentamos na íntegra para tratar alguns pontos que têm relação com as atitudes de um aprendiz estratégico:

Hi Elom, how are you today? Oh my Goodness, it is my last journal! I cannot believe it. It flew by. Thank you for this opportunity. I couldn't imagine how good and cool this activity would be. So, let's get started. About my learning process, I have been doing spaced repetition on Anki and watching videos on Youtube. I think these kinds of activities are easy to do during the week, even on my packed weeks. And this way I keep learning vocabulary and improving my listening. **I have to confess, though, I have been speaking a little and this is a point I need to improve. Besides that, I want to read more as well. I think this could be another way to get vocabulary.** *About the problems in this process, I think I can compare it to doing physical activities. I gave up going to the gym a lot of times in my life. It was frustrating and my health got worse. Because of that this year I returned and since the beginning of the year I have been exercising. Sometimes I don't feel like doing this, but I don't give up. So If I let these learning problems get me down, I am sure I will be frustrated and my English will be worse. So, even being lazy I am here, studying English (less than I should but doing my best ;)* From next week I am going to take some days off, so **I am going to read more and practice my speaking skills by myself. I know It doesn't seem true (LOL), but I promise, It will be.** Finally, one more

time, thank you so much! **This type of exercising was amazing for helping me to write more and think about my learning process.** See you! (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, grifo nosso).

Tradução: Oi Elom, como você está hoje? Meu Deus, já é o último diário! Não acredito. Passou voando. Obrigado por essa oportunidade. Eu não conseguia imaginar o quão boa e legal essa atividade seria. Então, vamos começar. Sobre meu processo de aprendizagem, tenho feito repetição espaçada no Anki e assistido vídeos no Youtube. Acho que essas atividades são fáceis de fazer durante a semana, até mesmo nas minhas semanas mais cheias. E, dessa forma, eu continuo aprendendo vocabulário e melhorando minha compreensão oral. Tenho que confessar, no entanto, que tenho falado pouco e esse é um ponto que preciso melhorar. Além disso, eu quero ler mais também. Eu acho que essa poderia ser outra boa maneira de adquirir vocabulário. Sobre os problemas nesse processo, eu acho que posso compará-lo a fazer atividades físicas. Eu desisti de ir para a academia muitas vezes em minha vida. Foi frustrante e minha saúde piorou. Por causa disso, eu retornei e desde o começo do ano eu tenho me exercitado. Às vezes, eu não tenho vontade de fazer isso, mas eu não desisto. Então, se eu deixar esses problemas de aprendizagem me abalarem, eu tenho certeza que vou me frustrar e meu inglês vai piorar. Por isso, mesmo tendo preguiça, eu estou aqui, estudando inglês (menos do que deveria, mas fazendo o meu melhor ;) Para a semana que vem, vou pegar alguns dias de folga, então vou ler mais e praticar minhas habilidades de fala sozinha. Eu sei que não parece verdade (risos), mas eu prometo, vai ser. Por fim, mais uma vez, muito obrigada! Esse tipo de exercício foi maravilhoso para me ajudar a escrever mais e pensar sobre meu processo de aprendizagem. Até mais! (P6, Journal Aug 1st - Aug 15th, tradução nossa).

Após diversas práticas de reflexão por meio dos diários, P6 demonstra ter consciência de sua responsabilidade e seu compromisso em relação à aprendizagem da língua-alvo, assumindo uma postura ativa, pela qual a participante conhece suas limitações, mas decide prosseguir administrando suas ações em direção ao aprimoramento de suas habilidades. Fica claro também que a participante indica o agrupamento de diferentes estratégias nesse mesmo relato, quais sejam:

- mnemônicas, referente à prática de vocabulário por repetição espaçada;
- a metacognição, na autoavaliação e automonitoramento por meio da identificação de pontos de melhoria na aprendizagem, bem como o reconhecimento da utilidade da tarefa de escrita do diário, o qual parece ter-lhe sido proveitoso;
- a afetividade, pelo uso de declarações positivas que a fazem superar o desânimo e a preguiça a fim de prosseguir com o aprendizado;
- a cognição, pela realização de práticas naturalísticas e pela análise crítica feita através da alegoria entre aprender línguas e fazer exercícios, uma experiência que serve de motivação para continuar aprendendo.

Gu (2019) descreve algumas das características do aprendiz estratégico como alguém que é capaz de analisar os requisitos de uma tarefa, os recursos disponíveis e seus

pontos fortes e fracos para execução da tarefa em questão, com o objetivo de formar um plano para monitorar seus êxitos e fazer ajustes. Depois da tarefa, o aprendiz reflete sobre todo o processo desenvolvido e avalia a relevância das estratégias aplicadas para que ajustes sejam utilizados em tarefas similares no futuro. Podemos observar sinais desse tipo de atuação no relato da participante e o expusemos ao final da seção de análise, pois esse representa um dos resultados notáveis desta pesquisa, a saber, o indício de análises atentas, monitoramento e regulação do próprio aprendizado, demonstrando a postura ativa do aprendiz.

Neste capítulo, buscamos expor, analisar e interpretar os dados obtidos através dos instrumentos de coleta. Contrastamos os resultados do questionário SILL e dos diários reflexivos, buscando triangular as informações a fim de realizar a análise com mais precisão. A comparação dos instrumentos foi complementar na maioria dos casos, como o de estratégias cognitivas e metacognitivas, mas também divergente no caso das estratégias de compensação. Apesar disso, foi possível observar que os participantes utilizam EAs e indicaram bastante o uso de ações observáveis, empregadas para ter contato e praticar a língua-alvo através de atividades do cotidiano, algo muito instigado pelo professor no período de instrução. Outro aspecto que se destacou na análise, foi o uso das estratégias metacognitivas de autoavaliação e automonitoramento, as quais foram aplicadas principalmente para aprimoramento e controle do aprendizado. Em muitas ocasiões, os aprendizes empregaram estratégias em conjunto, o que confirma a fluidez dessas ações, característica já antes indicada por autores (Oxford, 2017; Griffiths, 2018). No capítulo seguinte, tecemos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, retomando as questões de pesquisa e indicando possíveis encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, refletimos criticamente sobre o conteúdo apresentado neste trabalho, considerando a motivação para a pesquisa, a base teórica na qual está fundamentada e a análise dos dados coletados. Para isso, retomamos as questões de pesquisa que nos serviram de orientação e respondemos cada uma delas, buscando esclarecê-las à luz dos resultados obtidos e propiciar possíveis encaminhamentos.

No decorrer deste estudo, introduzimos a necessidade de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, área que ainda pode ser explorada com mais amplitude no contexto educacional do Brasil e no qual esta investigação se insere; abordamos a fundamentação teórica na intenção de apresentar os principais autores e suas contribuições para formação do construto que permeia as discussões deste trabalho; elucidamos a metodologia que estrutura a pesquisa e que inclui o contexto, os participantes e os instrumentos de coleta utilizados para gerar os dados, os quais foram triangulados e analisados a fim de compreender a forma como aprendizes usufruem de estratégias para desenvolver sua aprendizagem de forma autônoma após terem sido instruídos sobre elas em contexto de aula. A seguir, respondemos as questões de pesquisa.

1. Os aprendizes fazem uso de estratégias de aprendizagem?

De acordo com a coleta de dados realizada por meio do questionário e dos diários reflexivos, todos os alunos afirmam utilizar algum tipo de estratégia de aprendizagem. No entanto, a variedade (quais estratégias são designadas) e a natureza (observável ou mental) das estratégias é distinta entre os participantes.

2. Quais delas são utilizadas e de que forma são mobilizadas a fim de regular o seu processo de aprendizagem?

Segundo os resultados, estratégias cognitivas e metacognitivas são mais frequentes entre os participantes em geral, mas, das estratégias que compõem esses conjuntos, somente algumas são preferidas. As cognitivas, se mostraram bastante frequentes em virtude da estratégia de *prática naturalística* aplicada constantemente pelos alunos em seu cotidiano com o intuito de permanecer em contato com a língua através de recursos audiovisuais, livros, músicas e aplicativos que forneceram bons contextos de aprendizagem, por estimularem a motivação e o interesse desses estudantes. Esses tipos de práticas têm algo em comum: são de caráter observável, sendo que estratégias que

envolvem dedução e análise, ou seja, de processos mentais, ficaram em segundo plano e não receberam tantas indicações por parte dos participantes.

Em relação às estratégias metacognitivas, o SILL forneceu resultados similares ao das cognitivas, a saber, atividades observáveis como *buscar oportunidades de prática* receberam foram mais aderidas, enquanto ações que envolvem processos mentais como *planejamento, definição de objetivos e reflexão sobre o progresso realizado* não tiveram tanta identificação. No entanto, o diário se constituiu como uma ferramenta útil para que alguns participantes refletissem sobre seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, utilizassem estratégias de natureza mental, principalmente as de autoavaliação e automonitoramento, as quais se sobrepuseram às estratégias afetivas e cognitivas.

Apesar de uma das questões do questionário indagar sobre sentimentos durante o aprendizado, a maioria dos participantes demonstrou utilizar muito pouco as estratégias afetivas, sendo que apenas uma participante se beneficiou delas consideravelmente e registrou com constância o seu uso. P6 aplicou essas ações para identificar as emoções que estavam atrapalhando o desenvolvimento de seu aprendizado e, uma vez encontrado o problema, buscava justificativas e soluções que a ajudassem a superá-lo, utilizando as próprias atividades afetivas, como *fazer declarações positivas*. Outros participantes também registraram manifestações afetivas pontuais na aprendizagem, como o uso de *humor para relaxar* por meio de recursos de entretenimento, bem como a manifestação de uma participante que revelou o desejo de começar a *escrever o próprio diário* em inglês para registrar e buscar compreender seus sentimentos.

As estratégias de memória e sociais foram as menos reconhecidas no geral, apesar de terem apresentado manifestações isoladas. Em relação à prática da memória, uma participante (P6) decidiu usar um aplicativo de memória espaçada por meio de flashcards para reforçar vocabulário e outra (P1) utiliza um jogo que envolve o reconhecimento de palavras e suas definições, revelando o uso de tecnologia para fixar vocabulário de forma interativa. Em relação a aspectos sociais, identificamos o uso de estratégias variadas, mas não tão frequentes, que incluem fazer perguntas, estabelecer cooperação e ter empatia com outros em contexto de aprendizagem. Estas estratégias são empregadas principalmente para monitorar o aprendizado e praticar a língua-alvo.

As informações obtidas pelos instrumentos de coleta para estratégias de compensação apresentaram resultado ambíguo, com os questionários apontando alto índice de uso e diários contendo poucas indicações de aplicação dessas estratégias. Apresentaremos os possíveis motivos dessa ambigüidade posteriormente. No que diz

respeito aos dados dos diários, identificamos que aprendizes escolhem usar o dicionário em certas ocasiões ao invés de optarem por usar estratégias para compensar o vocabulário desconhecido.

Outra forma com a qual os participantes demonstraram regular seu aprendizado é usando estratégias em cadeia ou em conjunto. Em muitas ocasiões, foi possível identificar o uso de ações de distintas funções em um mesmo relato, de maneira que, por vezes, a distinção entre os papéis estratégicos exercidos em uma mesma ação nos era desafiadora. Em alguns relatos, estratégias de afetividade (i.e. lidar com a frustração de não compreender nativos completamente), cognição (i.e. tentativa de compreensão oral), metacognição (i.e. automonitoramento, buscar medidas para superar obstáculos) e sociais (i.e. compreender falantes de inglês para estabelecer comunicação) se fundiam, caracterizando manifestações de alto teor estratégico, o que também indica aprendizes com atuação estratégica considerável.

Podemos destacar, portanto, que as estratégias mais indicadas pelos participantes são as de cognição, pelo uso de distintas formas de *praticar o idioma naturalisticamente*, e de metacognição, pelas ações de *busca por oportunidades de prática*, *autoavaliação* e *automonitoramento*. Em relação à forma como essas estratégias auxiliam na regulação de aprendizado, entendemos que, através das ações metacognitivas de se autoavaliar e se automonitorar, alunos demonstram ter consciência sobre as estratégias que utilizam, realizam análises sobre seus erros e buscam alternativas para melhorar sua atuação. Além disso, os participantes combinam estratégias por meio de conjuntos, um processo que, segundo Oxford (2017), é ocasionado pela implementação de estratégias metacognitivas. O agrupamento de EAs indica que a abordagem dos estudantes em relação a tarefas para aprender a língua é feita de forma complexa e estratégica.

Após indicar a maneira como as EAs são usadas e como sua aplicação contribuiu para a regulação da aprendizagem, buscamos também explicitar os resultados referentes à contribuição das estratégias para a formação da autonomia dos aprendizes. Para tanto, retomamos a seguinte questão de pesquisa.

3. *Quais as implicações do manejo dessas estratégias na formação da autonomia dos aprendizes de língua inglesa?*

Se tomarmos a definição de Benson (2006) como referência para descrever a autonomia, a saber, como um processo de pessoas tomando o controle dos propósitos pelos quais aprendem línguas e das formas pelas quais as aprendem, os aprendizes participantes

deste estudo apresentam bons indícios de atitude autônoma, possibilitado pelo estímulo à reflexão sobre seu processo de aprendizagem. Em geral, embora alguns tenham alegado não conseguir estudar inglês em certos momentos, estes mesmos se mostraram preocupados em monitorar suas ações de forma a realizar alguma atividade de prática da língua. Paralelamente, houve alunos que superaram expectativas e se comprometeram em administrar seu aprendizado.

Incentivados pela instrução sobre estratégias de aprendizagem e pela realização de diários reflexivos, foi possível identificar os seguintes aspectos contribuintes para a formação da autonomia: i) a tomada de consciência dos alunos sobre as estratégias à sua disposição e quais delas são mais adequadas para cada tarefa; ii) a aplicação de autoavaliação e automonitoramento para controlar seu aprendizado e reger outras estratégias e iii) a consciência sobre a necessidade de assumir papel ativo na administração de seu processo de aprendizagem.

Além de responder às questões de pesquisa, nos parece pertinente expor a seguir algumas considerações sobre o desenvolvimento deste estudo, envolvendo a metodologia escolhida e os instrumentos de coleta e que podem servir de apontamentos para pesquisas futuras.

Observações e Encaminhamentos

A primeira observação decorrente deste estudo é o uso do diário como uma ótima ferramenta reflexiva e motivadora para avaliação, automonitoramento e registro do uso de estratégias que envolvem a prática do idioma. Muitos alunos se beneficiaram desse instrumento e, muito possivelmente, não prestariam atenção tão especial ao seu processo de aprendizagem se não fosse pelo estímulo dessa atividade reflexiva, que também despertou o interesse de alunos em seguirem com a prática mesmo após o curso.

No entanto, é importante ponderar que o registro de estratégias afetivas, de compensação e alguns tipos de estratégias cognitivas (como de raciocínio e análise), que muitas vezes se manifestam mentalmente e durante a execução de tarefas, não são comumente resgatados nos registros dos diários, o que poderia ser melhor aproveitado se somados a instrumentos metodológicos que avaliam o uso de estratégias imediatamente após a tarefa, como por exemplo a *recall interview* ou o *self-report* (Chamot, 2008) que garantem com mais precisão a lembrança e, conseqüentemente, o registro de processos cognitivos. Por se tratar de um instrumento retrospectivo, para o qual é necessário recuperar experiências vividas dias antes do momento de registro, os diários talvez não

sejam o melhor recurso para recordar os processos mentais efetuados ao longo de uma tarefa, como por exemplo: compensar a falta de vocabulário, recordar os sentimentos experienciados durante uma atividade ou os pensamentos decorrentes de uma análise textual. No entanto, esse instrumento pode ser mais proveitoso para narrar situações de aprendizado, práticas observáveis e/ou sentimentos vividos ao longo do processo de aprendizagem.

Por isso, consideramos que a utilização de instrumentos de relato verbal logo após a execução de uma tarefa, somados à aplicação de diários que registram o uso de estratégias a longo prazo podem caracterizar-se como bons instrumentos para triangulação de dados em pesquisas futuras.

A segunda observação se refere ao destaque da instrução sobre EAs como uma boa ferramenta para auxiliar aprendizes a utilizarem novas estratégias. Pode-se notar com clareza em alguns relatos a consideração que alunos fazem no que diz respeito aos artificios compartilhados pelo professor em aula. Mudar o idioma do celular para a língua alvo, usar legendas na língua-alvo, cozinhar usando receitas em inglês, realizar planejamento e autoavaliação são algumas sugestões de prática da língua que foram muito bem recebidas e empregadas pelos participantes, algo que podemos perceber pelo contraste entre as respostas do questionário sobre atividades que não realizavam e as do diário, revelando ações que passaram a realizar após a instrução.

Finalmente, se considerarmos a amplitude e a complexidade do campo de estratégias de aprendizagens, entendemos que este trabalho representa apenas uma parcela de muitos aspectos que podem ser investigados nessa área, o que, por outro lado, não diminui a relevância desta pesquisa, mas nos motiva a seguir com essas discussões. Com esta dissertação, buscamos acrescentar mais subsídios teóricos sobre o uso de estratégias de aprendizagem e seus benefícios para o cenário acadêmico brasileiro. Levando em conta a existência de poucos estudos que exploram a aplicação desse construto, esperamos que as investigações abordadas neste trabalho possam servir como aporte teórico para pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ALMEIDA, E. P. A. de. “**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 (Graduação em Letras) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17437>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ANDERSON, N. J. Metacognition and good language learners. In: **Lessons from good language learners**, p. 99-109, 2008.

BASSANI, G. R. **Ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira à luz das ciências cognitivas**: uma proposta de intervenção pedagógica. Dissertação de Mestrado. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2572>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BENSON, P. **Learner autonomy**: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning. Dublin: Authentik, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial (Estratégias de Ensino, 8), 136 p, 2008.

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

BROWN, A. L. Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. **Technical Report**. No. 47. 1977.

CAMPOS, B. da S., & SALOMÃO, A. C. B. Estratégias de aprendizagem no Teletandem: o que os aprendizes de língua inglesa afirmam fazer para aprender nesse contexto?. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v.18, n.1, p. 133–160, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25100>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 23, 1994.

CHAMOT, A. U. Strategy instruction and good language learners. In: **Lessons from good language learners**, p. 266. New York: Cambridge University Press, 2008.

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

_____, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. Routledge, 2014.

_____, A. D. "Moving from Theory to Practice." In: R.L. Oxford & C.M. Amerstorfer (Eds.), **Language learning strategies and individual learner characteristics**: Situating strategy use in diverse contexts. London: Bloomsbury, 2018.

_____, A. D. Language Learner Strategies: A call for fine-tuned strategy categorization. In: **Situating language learning strategy use**, p. 3-24. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2021.

COSTA, R. S. **Abordagem para aprendizagem de língua inglesa em cursos intervalares por meio de WhatsApp: primeiros passos**. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12184/9/Dissertacao_Abordagem_AprendizagemLingua.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CRUZ, G. F. da. **A contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2005. 160f. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29814>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

DANAN, M. Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies. **Meta**, v. 49, n. 1, p. 67-77, 2004.

DANTAS, M. A. et al. Relações entre autoeficácia acadêmica e estratégias de estudo e aprendizagem: mudanças ao longo do primeiro semestre do Ensino Médio. **Psicol. Ensino & Form.** Brasília, v. 6, n. 1, p. 33-51, 2015. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v6n1/v6n1a04.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

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

DORNYEI, Z. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. New Jersey: Mahwah, 2005.

DORNYEI, Z; RYAN, S. **The psychology of the language learner revisited**. Routledge, 2015.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FETTERMAN, David M. **Ethnography: Step-by-step**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n.10, p. 906-911, 1979.

GOMES, A. S. **Motivações, estratégias e autonomia na aprendizagem: elementos mobilizadores para o desenvolvimento da expressão oral de professores de espanhol em formação**. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28630>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GRAÇA, W. de A. **Performance na Língua Inglesa e sua Relação com procedimentos metacognitivos: um estudo descritivo-comparativo com adolescentes de alto e baixo desempenho**. Dissertação de Mestrado. Campos dos Goytacazes: UENF, 2009.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em revista**, n. 42, p. 13-79, 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GREHS, B. da M. S.; MOURA, C. B. de. Estratégias de aprendizagem para estudantes do ensino médio: uma revisão de estudos. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 116, p. 214-223, 2021. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n116/07.pdf>> . Acesso em: 28 jan. 2025.

GRIFFITHS, C. et al. **Strategies and good language learners. Lessons from good language learners**, p. 83-98, 2008.

_____. **The strategy factor in successful language learning**. Multilingual Matters, 2013.

_____. **The strategy factor in successful language learning: The tornado effect**. Multilingual Matters, 2018.

_____. Language learning strategies: Is the baby still in the bathwater?. **Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 607-611, 2019.

GRIFFITHS, C.; SORUÇ, A. **Individual differences in language learning**. Springer International Publishing, 2020.

GU, P. Y. Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. **Tesl-Ej**, v. 7, n. 2, p. 1-25, 2003. Disponível em: <<https://tesl-ej.org/ej26wp/a4.html>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

_____. Approaches to learning strategy instruction. **Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation**, p. 22-37, 2019.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

MACARO, E. Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. **The modern language journal**, v. 90, n. 3, p. 320-337, 2006.

MARKHAM, P. L.; PETER, L. A.; MCCARTHY, T. J. The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. **Foreign language annals**, v. 34, n. 5, p. 439-445, 2001.

MCLAUGHLIN, B. “Conscious” versus “unconscious” learning. **TESOL quarterly**, v. 24, n. 4, p. 617-634, 1990.

NASCIMENTO, J. R. do. **Indícios de desenvolvimento de competência aplicada de aprendizes de LE (inglês)**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2009.

NOGARI, N. A. **Aprendendo a Aprender: A Relevância de Estratégias Metacognitivas na Aprendizagem de Língua Estrangeira**. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Curitiba: UTFPR, 2013. Disponível em: <<https://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/19000?mode=full>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, L. C. de. **Um outro olhar: as estratégias de aprendizagem no contexto da escola pública de línguas no Brasil**. 2019. xvii, 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/37017>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

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.

O'MALLEY, J. M; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge university press, 1990.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Massachusetts: Heinle Publishers, 1990.

_____. et al. Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, No. 38, p. 109-126, 1999.

_____. **Teaching & researching: Language learning strategies (applied linguistics in action)**. ESL, England, 2011.

_____. **Teaching & Researching: Language Learning Strategies**. 1st edn. Taylor and Francis, 2013.

_____. **Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context**. Routledge. 2017.

_____. **Consciously keeping watch: Self-regulation and learning strategies. Situating language learning strategy use**, p. 25-34, 2021.

RIBEIRO, L. A. M. "**EUKURTO APRENDER!**": A competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua(s). Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/ UnB, 2009.

RICHARDS, J. P. J. & Platt, H. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**, Edinburgh Gate: Longman, 1992.

ROSE, H. Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 1, p. 92-98, 2012.

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

_____. Study of cognitive processes in second language learning1. **Applied linguistics**, v. 2, n. 2, p. 117-131, 1981.

_____. Diary writing as a process: Simple, useful, powerful. **Guidelines**, v.25, n.2, p. 10-14, 2003.

_____. et al. **Intervening in the use of strategies. Language learner strategies**, v. 30, p. 29-45, 2007.

SANTOS, D. A., ALLIPRANDINI, P. M. Z. Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem por infusão em alunos de biologia do Ensino Médio. **Revista De Educación En Biología**, v.20, n. 2, p. 56-72, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.uel.br/items/92f841ad-0d61-4035-bf2a-c0cc019550e3>>. Acesso em: 28 jan 2025.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. **1. Applied linguistics**, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

_____, R. **Consciousness and foreign language learning**: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and awareness in foreign language learning*, v. 9, p. 1-63, 1995.

SILVA, J. B. da ., SALES, G. L., & CASTRO, J. B. de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira De Ensino De Física**, v.41 n.4, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

UR, P. **Discussions that work**: Task-centred fluency practice. Cambridge University Press, 1981.

WEINSTEIN, C. E.; HUSMAN, Jenefer; DIERKING, Douglas R. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: **Handbook of self-regulation**. Academic Press, p. 727-747, 2000. Disponível em: <<https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/09/weinstein-husman-dierking-2000-self-regulation-interventions-with.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

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

_____. **Learner strategies for learner autonomy**. London: Prentice Hall, 1991.

ZHANG, Y.; BAILLS, F.; PRIETO, P. Singing Songs Facilitates L2 Pronunciation and Vocabulary Learning: A Study with Chinese Adolescent ESL Learners. **Languages**, v. 8, n. 3, p. 219, 2023. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2226-471X/8/3/219>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário de Reconhecimento de Perfil

© R. Oxford, 1989

Código do Estudante:

1. Idade:.....
2. Sexo:

3. Há quanto tempo você estuda a inglês?

4. Como você avalia seu nível de proficiência geral em comparação a outros colegas de sala?

Excelente Bom Razoável Baixo

5. Como você avalia seu nível de proficiência geral em comparação a pessoas que têm inglês como língua materna?

Excelente Bom Razoável Baixo

6. Você gosta de aprender línguas? Sim Não

7. Quais outras línguas você já estudou?

Francês

Espanhol

Alemão

Outra

Ao escolher "Outra" mencione qual:

8. Por que você quer aprender inglês? (Você pode assinalar mais de uma opção)

Tenho interesse na língua

Tenho interesse na cultura

Tenho amigos que falam inglês

Preciso realizar um curso de inglês como requisito para poder me graduar

Para viajar

Para usar em minha carreira profissional

Outro (Explique)

.....
.....

ANEXO II**Strategy Inventory for Language Learning (SILL)****Version 7.0 (ESL/EFL)****© R. Oxford. 1989****Instruções**

Este formulário do INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIA PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (SILL) é para estudantes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Na planilha separada, escreva a resposta (1, 2, 3, 4 ou 5) que diz o QUÃO VERDADEIRA A AFIRMAÇÃO É PARA VOCÊ.

1. Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
2. Geralmente não é verdadeiro para mim
3. Algumas vezes é verdadeiro para mim
4. Geralmente é verdadeiro para mim
5. Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

- NUNCA OU QUASE NUNCA É VERDADEIRO PARA MIM significa que a afirmação muito raramente é verdadeira para você.
- GERALMENTE NÃO É VERDADEIRO PARA MIM significa que a afirmação é verdadeira menos da metade das vezes.
- ALGUMAS VEZES É VERDADEIRO PARA MIM significa que a afirmação é verdadeira para você cerca de metade das vezes.
- GERALMENTE É VERDADEIRO PARA MIM significa que na maioria das vezes a afirmação é verdadeira para você.
- SEMPRE OU QUASE SEMPRE É VERDADEIRO PARA MIM significa que a afirmação quase sempre é verdadeira para você.

Responda em relação a quão bem a afirmação descreve VOCÊ. Não responda como você pensa que deveria ser, ou o que as outras pessoas fazem. Não há respostas certas ou erradas para essas declarações. Coloque suas respostas na planilha separada. Por favor, não faça marcações nos itens. Trabalhe o mais rápido que puder sem ser descuidado. O processo geralmente leva cerca de 20-30 minutos para conclusão. Se você tiver alguma dúvida, avise o professor imediatamente.

Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas
Versão 7.0 (ESL/EFL)
© R. Oxford, 1989

1. Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
2. Geralmente não é verdadeiro para mim
3. Algumas vezes verdadeiro para mim
4. Geralmente verdadeiro para mim
5. Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

Parte A

1. Eu faço relações entre o que eu já sei e coisas novas que aprendo em Inglês.
2. Eu utilizo palavras em inglês recém-aprendidas em frases para que eu consiga lembrar as novas palavras.
3. Eu faço a conexão do som de uma palavra em inglês recém-aprendida com uma imagem ou figura, com o intuito de me ajudar a lembrar da nova palavra.
4. Eu lembro de uma palavra em inglês recém-aprendida fazendo uma imagem mental de uma situação na qual a nova palavra aprendida pudesse ser usada.
5. Eu uso rimas para lembrar palavras em inglês recém-aprendidas.
6. Eu uso flashcards (fichas) para lembrar palavras em inglês recém-aprendidas.
7. Eu uso linguagem corporal (gestos, sinais, ações e representações utilizando o corpo) para ilustrar palavras em inglês recém-aprendidas.
8. Eu frequentemente reviso as lições de inglês.
9. Eu lembro as palavras ou frases em inglês recordando os seus respectivos locais (posições) na página, no quadro, ou em uma placa de trânsito.

Parte B

10. Eu falo ou escrevo vocabulário novo em Inglês várias vezes.
11. Eu tento falar como os falantes de inglês de uma determinada localidade.
12. Eu pratico os sons do Inglês.
13. Eu uso de diferentes formas as palavras em inglês que já conheço.
14. Eu inicio conversas em inglês com outras pessoas.
15. Eu assisto séries e/ou filmes em Inglês ou vou ao cinema para assistir filmes em Inglês.
16. Eu leio conteúdos em Inglês por prazer.
17. Eu faço anotações, escrevo mensagens, e-mails, cartas ou relatórios em Inglês.
18. Ao ler um texto em inglês, primeiro o leio rapidamente, para depois voltar ao início e lê-lo cuidadosamente.
19. Eu busco palavras na minha própria língua que são parecidas às palavras em inglês recém-aprendidas.
20. Eu tento encontrar padrões na língua inglesa.
21. Eu encontro o significado de uma palavra em Inglês dividindo-a em partes que consigo entender.
22. Eu tento não traduzir palavra por palavra.

23. Eu faço resumos de informações que eu ouço ou leio em Inglês.

Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas
Versão 7.0 (ESL/EFL)
© R. Oxford, 1989

1. Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
2. Geralmente não é verdadeiro para mim
3. Algumas vezes verdadeiro para mim
4. Geralmente verdadeiro para mim
5. Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas em inglês, tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo pensar numa palavra durante uma conversa em Inglês, eu uso gestos.
26. Eu invento novas palavras se não sei as palavras certas em inglês.
27. Eu leio em inglês sem procurar o significado de cada palavra.
28. Eu já tento adivinhar o que outra pessoa vai dizer em seguida em inglês.
29. Se eu não consigo pensar numa palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Eu tento encontrar quantas maneiras forem possíveis para usar o Inglês.
31. Eu percebo meus erros em inglês e uso essa informação para me ajudar a melhorar.
32. Eu presto atenção quando alguém está falando Inglês.
33. Eu tento encontrar formas de como ser um melhor aprendiz de língua inglesa.
34. Eu faço um planejamento dos meus horários para ter tempo suficiente para estudar Inglês.
35. Eu procuro pessoas com quem eu possa conversar em Inglês.
36. Eu busco oportunidades de ler o máximo possível em Inglês.
37. Eu tenho objetivos claros para aprimorar minhas habilidades em Inglês.
38. Eu penso sobre o meu progresso no aprendizado de Inglês.

Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas
Versão 7.0 (ESL/EFL)
© R. Oxford, 1989

1. Nunca ou quase nunca é verdadeiro para mim
2. Geralmente não é verdadeiro para mim
3. Algumas vezes verdadeiro para mim
4. Geralmente verdadeiro para mim
5. Sempre ou quase sempre é verdadeiro para mim

Parte E

39. Eu tento relaxar sempre que sinto medo de usar o Inglês.
40. Eu me encorajo a falar Inglês mesmo quando tenho medo de cometer algum erro.
41. Eu me dou uma recompensa ou um agrado quando vou bem numa atividade em Inglês.
42. Eu percebo se estou tenso ou nervoso quando estou estudando Inglês.
43. Eu escrevo sobre meus sentimentos e emoções no meu diário de aprendizagem de línguas.
44. Eu falo como outras pessoas sobre como estou me sentindo quando estou aprendendo Inglês.

Parte F

45. Se eu não entendo alguma coisa em inglês, peço que a outra pessoa repita ou fale mais devagar.
46. Eu peço para que falantes de Inglês me corrijam quando eu falo em Inglês.
47. Eu pratico Inglês com outros estudantes.
48. Eu peço a ajuda de outros falantes de Inglês.
49. Eu faço perguntas em Inglês.
50. Eu tento aprender sobre a cultura de falantes de Inglês.

APÊNDICES

APÊNDICE I



Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
IL - de Línguas da UFSCar
Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP
CEP: 13565-905
Telefone: (16) 3306-6747
Email: institutodelinguas@ufscar.br



Curso de Inglês Nível Avançado
Turma 1 (2023/1)
Prof. Elom de Paulo Andrade de Almeida

JOURNAL

(AUG 1ST - AUG 15TH)

This is a section in which you can write your journal. For that, try to use the following questions to guide your writing:

- What have you done to learn English lately?
- What have you learned?
- Did you have problems learning English this week? If so, how did you feel and how did you deal with them?
- How do you evaluate your learning? What did you improve about it and what do you need to do better?

You can choose to write a complete text or answer each of the questions individually in the space below ;)

APÊNDICE II



Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
 IL - de Línguas da UFSCar
 Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP
 CEP: 13565-905
 Telefone: (16) 3306-6747
 Email: institutodelinguas@ufscar.br



Curso de Inglês Nível Avançado
 Turma 2 (2022/1)
 Prof. Elom de Paulo Andrade de Almeida

QUESTIONS

[The secrets of learning a new language | Lýdia Machová](#)

- According to Lydia, what do all polyglots have in common when it comes to language learning?

- Lydia mentioned many possible activities one can use to learn a language. Which ones do you relate to?

- The speaker highlighted 4 principles to achieve fluency in a foreign language. What are they? Do you use these principles? How so?

APÊNDICE III



Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
 IL - de Línguas da UFSCar
 Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP
 CEP: 13565-905
 Telefone: (16) 3306-6747
 Email: institutodelinguas@ufscar.br



Curso de Inglês Nível Avançado
 Turma 1 (2023/1)
 Prof. Elom de Paulo Andrade de Almeida

HOMEWORK

Read the following texts carefully. Then, choose one of the scenarios portrayed below and describe the strategies this person uses to learn languages.

Scenario 1: Martin, an Austrian Soldier Helping Refugees

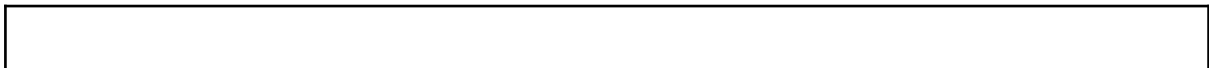
Martin is an Austrian soldier from Vienna who is called upon to work with overstressed, exhausted, and underfed Arabic-speaking refugees at the border of his country. Quite often

there is no translator available, and hand gestures and facial expressions are inadequate for communication. Though very few of his military mates take great pains to communicate in Arabic, Martin studies an Arabic language phrase book at night. The book helps somewhat but does not include phrases needed for medical emergencies and official situations. On duty he carries a smartphone in order to figure out Arabic words and phrases based on the pronunciation he hears or thinks he hears. He listens carefully when a refugee is speaking and tries to relate what he hears to his knowledge of the situation and his fledgling knowledge of Arabic. When he is home on leave, he goes to a bookstore to find a serious German-Arabic language dictionary and, if possible, locate some relevant picture magazines in Arabic. The alphabet is terribly hard for him, but he is very smart, and he figures that even minimal alphabetical skills might someday, with effort and help, morph into reading skills. Some ability is better than none, he tells himself. For specific language learning tips, he seeks out his friend Kaethe, who is a faculty member at the Universität Wien (University of Vienna) and who wrote a manuscript on “learning how to learn languages.” He also spends an hour with a surprised imam at a Viennese mosque, asking questions about how to interact with and help the refugees.

Scenario 2: Luisa, a Mexican Immigrant Learning English in the U.S.

Luisa is a teenage Mexican immigrant in a southeastern state in the U.S. She has lived there for only six months but hopes to stay. Her parents work at the local chicken processing plant and feel lucky to have jobs, especially with the difficult legal situation of undocumented workers. Her family speaks only Spanish at home. There are only a few Mexicans in her new school, so she feels quite shy, although she was popular and extroverted in her former city of Guadalajara, Mexico. She is in an algebra class composed primarily of students who have spoken English all their lives. Algebra is her favorite subject; she first encountered it in Mexico. At last a girl named Mary in the algebra class reaches out to Luisa, introduces her to several other girls, and invites her to church, which is often done in their small American town. Luisa is happy to have a friend. She loves to hear Mary's stories about school, boys, cheerleading, and twitter, and Mary helps her with English speaking and writing. Luisa, an instinctively good organizer and fine algebra student, helps Mary organize her school notebooks and, as time goes on, helps her friend better understand algebra.³ In her backpack Luisa carries a small notebook to school, and she writes in it new words and phrases (sometimes in invented spelling). At home she transfers the information nightly to a second-hand laptop that she shares with her younger brother, Marco, and she uses the spellchecker. Sometimes she types in full sentences using the notes taken earlier in the day. She discovers the joys of YouTube songs in English and tries to get the family to stop watching Telemundo long enough for her to watch some English language programs. She dreams of having a smartphone someday to help her improve her English.

Extracted from: Oxford, R.L. (2017) Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context. (2nd edn). P. 8-9. New York, NY: Routledge.



APÊNDICE IV

Your Study Schedule

Fill the week calendar below only with the schedule you have available to study English actively.

1. Write your name
2. The time you will be studying: every thursday morning
3. The activity you will be doing (optional): reading, and watch some films with English subtitles.

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY	SUNDAY
Morning	P1: Play Squaredle for vocabulary	Outros alunos ⁵⁶ : Play guitar: a new song in english P1: Play Squaredle for vocabulary	P1: Play Squaredle for vocabulary P4: Watch TV shows in english	Outros alunos: Doing activities from advanced level course 1 P1: Play Squaredle for vocabulary	P1: Play Squaredle for vocabulary	Outros alunos: Watch a movie and take notes 11h-12h P1: Play Squaredle for vocabulary	P1: Play Squaredle for vocabulary
Afternoon	Outros alunos:	P6: doing spaced		Outros alunos:	Outros alunos: Watch		P4: Participating of

⁵⁶ A fim de preservar o anonimato dos participantes e evitar a exposição de outros alunos do curso, substituímos o nome dos participantes pelo seu respectivo código e o nome dos demais estudantes pela frase “outros alunos”.

	<p>Doing course homework P4: Reading articles to make course activities (undergraduate)</p>	<p>repetition on Anki and talking in English by myself 17h-18h P3: English class, exercises and review class</p>		<p>Watch films with English subtitle P6:doing spaced repetition on Anki and talking in English by myself 17h-18h</p>	<p>films with English subtitle P4: Watching movies with friends and English subtitles.</p>		<p>forums that English is the main language</p>
<p>Night</p>	<p>P1: Read a book in English</p>	<p>P1: Read a book in English</p>	<p>Outros alunos: Read a book in English P1: Read a book in English P4: Watch anime with english subtitles</p>	<p>P3:Read a book in English P1: Read a book in English</p>	<p>Outros alunos: Watch films with English subtitle P1: Read a book in English</p>	<p>P1: Read a book in English</p>	<p>P3: Watch films in English Outros alunos: Watched the serie Them with english subtitle P1: Read a book in English</p>