3
Estratégias de aprendizagem de LE

"Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia.
Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida."
Lao-Tsé (filósofo chinês)

3.1
Introdução

Pesquisas realizadas nas décadas de 70 e 80 (Rubin, 1975; Wenden, 1985 apud Larsen-Freeman,1990) constataram que tão importante quanto aprender uma língua é aprender como aprender essa língua. Notou-se também que todos os aprendizes, com mais ou menos consciência, fazem uso de estratégias que acreditam fomentar sua aprendizagem. Deste modo, o objetivo deste capítulo é apresentar um breve panorama sobre estratégias de aprendizagem que tendem a permear o ensino e a aprendizagem de LE, seja através de uma aplicação consciente ou não.

A decisão da dedicação de um capítulo à parte para as estratégias de aprendizagem de LE, doravante EDAs, nasce da relevância das mesmas em se traçar um entendimento acerca de ações que podem engatilhar um processo de aprendizagem, não só por parte do professor, mas, principalmente, por parte do aprendiz. Segundo Liang (2009, p.199), "as pesquisas no campo de aprendizagem de segunda língua indicam que o uso apropriado de estratégias de aprendizagem de línguas levam a uma melhora geral da proficiência em segunda língua (L2), ou em língua estrangeira (LE), assim como em habilidades lingüísticas específicas".[33]

Este capítulo compreende cinco seções, além desta introdução. Na seção 3.2, o conceito de EDA é definido e questões sobre como lidar com EDAs

[33] "Research in the field of second language learning indicates that proper use of language learning strategies leads to the improvement of overall Second Language (L2) or Foreign Language (FL) proficiency as well as specific language skills."

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

para fins de ensino (3.2.1) e pesquisa (3.2.2) são abordadas. A seção 3.3 tem como objetivo expor os pressupostos teóricos nos quais Oxford (1990) se baseou para elaborar seu sistema classificatório. A próxima seção, 3.4, dedica-se ao tratamento do sistema classificatório de Oxford (1990). Para tanto, se subdivide nas seções 3.4.1 e 3.4.2, onde as EDAs diretas e as indiretas, respectivamente são abordadas. Considerações sobre as EDAs que compõem o sistema de Oxford (1990) são encontradas na seção 3.5 e um resumo do capítulo é encontrado na seção 3.6.

3.2
O que são estratégias de aprendizagem de LE e por que saber mais sobre elas?

Durante muito tempo, o recorte mais comumente dado às pesquisas nos campos do ensino e aprendizagem de línguas era o que enquadrava o professor e suas ações como mais prioritariamente dignas de enfoque (Larsen-Freeman, 2000, p. 159). A partir dos anos 70, no entanto, uma mudança começa a se configurar e os aprendizes começam a ser vistos como mais responsáveis por suas aprendizagens. Com isso, alguns pesquisadores (Rubin, 1975; 1981; Stern, 1975 apud Chamot, 2004) voltam então sua atenção para a descrição das atitudes e comportamentos dos aprendizes que os levavam a ter maior progresso na aprendizagem de línguas estrangeiras, isto é, identificar as características dos "bons" aprendizes de língua e as estratégias utilizadas por esse grupo de aprendizes. E logo, pesquisas sobre os benefícios de se difundir essas estratégias para outros aprendizes que não eram tão "bons" assim, ao mesmo tempo em que se ensina a língua propriamente dita foram desenvolvidas.Um exemplo é a pesquisa de Wenden (1985 apud Larsen-Freeman, 2000).

Estratégias são relacionadas às ações, atitudes e características comportamentais positivas no sentido de se conquistar um almejado alvo. Palavras como conquistar e alvo, podem remeter a contextos de guerras e batalhas e, segundo Oxford (1990, p.7), é exatamente deste contexto que a palavra estratégia, do grego antigo, se origina. Em grego antigo, estratégia remetia a idéia de arte da guerra; tática; meio para conseguir sucesso. Inclusive, as palavras tática e estratégia eram utilizadas alternadamente nesta época para se referir a:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

planejamento, competição, manipulação consciente e movimento em direção a um objetivo.

No campo da educação, estratégia foi removida de sua conotação competitiva e agressiva, e passou a ser conceito amplamente utilizado em referência às operações executadas pelos aprendizes para auxiliar na aquisição, armazenamento, recuperação e uso de informações e conteúdos (Oxford, 1990). Entretanto, os pesquisadores dedicados aos estudos de EDAs as definem de maneiras um pouco discrepantes. Para Chamot (2004, p.14), por exemplo, EDAs são: "os pensamentos e as ações conscientes nos quais os aprendizes engajam com o intuito de alcançar um determinado objetivo de aprendizagem"[34]. Esta definição se distingue parcialmente da de Oxford (1990, p.8): "ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autodirecionada, mais eficaz e mais 'transferível' a outras situações"[35], ou seja, para esta última autora, EDAs manifestam-se em comportamentos e ações, com o foco na qualidade do processo de aprendizagem, enquanto para Chamot (2004), e outros pesquisadores como Weinstein & Mayer (1986 apud Liang, 2009), elas também envolvem o pensamento e focam no objetivo da aprendizagem. Debates a parte, há uma concordância unânime entre os pesquisadores sobre o fato que estudar EDAs é estudar os aprendizes, seja do ponto de vista de seu comportamento, de seu pensamento ou de ambos.

E é exatamente neste ponto que as EDAs se mostram relevantes para a presente pesquisa: no foco em aprendizes. Os aprendizes possuem crenças sobre como aprendem. Com base nessas crenças, eles podem engajar em certas práticas e de acordo com a experiência vivida na execução destas práticas, reforçar ou descartar suas hipóteses iniciais. Segundo Wenden (1987 apud Liang, 2009, p. 2000), os aprendizes possuem ao menos duas crenças distintas sobre a aprendizagem de LE: aprender a língua é importante e usar a língua é importante. A crença com a qual o aprendiz se alinha pode determinar quais estratégias ele irá utilizar. Os que compartilham a primeira crença tendem a recorrer a estratégias cognitivas. Já os que se identificam com a segunda crença tendem a atentar mais

[34] "Learning strategies are the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal."
[35] "Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more selfdirected, more effective, and more transferrable to new situations."

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

para estratégias comunicativas, pois valorizam mais usar a língua do que aprender a língua.

Deste modo, determinar se os mapas mentais auxiliam os aprendizes estudados em suas aprendizagens de LE implica entender à que estratégias eles associam o êxito em suas aprendizagens e como estas estratégias se materializam na experiência de aprender LE com o auxílio de mapas mentais. Implica ainda determinar que estratégias encontradas no trabalho com mapas e não antes incorporadas ao repertório dos aprendizes são por eles percebidas como fomentadoras de progresso na língua estudada**.**

Nas sub-seções 3.2.1 e 3.2.2, a seguir, apresento brevemente como o ensino e a pesquisa de EDAs vêm sendo debatidos e praticados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

3.2.1
Ensino das estratégias

Apesar das inúmeras pesquisas realizadas e em andamento[36], uma questão que ainda continua sem resposta diz respeito a como deve ser o ensino das estratégias, mais especificamente entre a possibilidade deste ser ou não explícito e de ser ou não integrado à instrução regular da língua estudada.

O ensino explícito das EDAs diz respeito a desenvolver nos aprendizes uma percepção em relação às EDAs que eles usam; ao professor modelar a aplicação prática de uma EDA, isto é, desenvolver o pensamento estratégico em seus aprendizes; aos aprendizes praticarem a utilização de novas EDAs; avaliarem a experiência com as novas EDAs e experimentarem a transferência das EDAs aprendidas para novas tarefas (Chamot et al.,1999; Grenfell & Harris, 2000; Harris, 2003; Oxford, 1999 apud Chamot, 2004).

[36] Chamot (2004, p.14) observa que a identificação e descrição de estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de língua, bem como a correlação destas estratégias com variáveis dos aprendizes (idade, sexo, proficiência, etc.) é uma área básica dentro da pesquisa em aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, o efeito das atividades na seleção e uso de determinadas estratégias é objeto de pesquisas recentes.

Um exemplo do ensino explícito de EDAs é encontrado em Larsen-Freeman (2000, p.160)[37]: um professor de LE no Japão apresenta, passo a passo, estratégias de organização antecipada ao constatar, por meio dos diários de aprendizagem e de relatos verbais de seus aprendizes que estes apresentavam dificuldades nas tarefas de leitura, achando-as longas demais e com muitas palavras difíceis e desconhecidas. Estratégias de organização antecipada envolvem usar o conhecimento de mundo sobre o assunto, fazer inferências e *skimming* para otimizar a leitura. O professor então os ensina teórica e praticamente uma estratégia de aprendizagem daquele conteúdo para que tal dificuldade pudesse ser minimizada ou, quem sabe, sanada. Depois da demonstração do professor, os aprendizes têm a chance de experimentar as estratégias ensinadas em outra tarefa. Após, eles são encorajados a avaliar a experiência e fazer ajustes pessoais para que as estratégias se adéqüem melhor às suas necessidades. Por fim, eles são direcionados a tentar a técnica com outra leitura de sua escolha, pois uma parte importante da aprendizagem de uma estratégia é a capacidade de transferir a mesma para outra situação de aprendizagem, segundo Oxford (1990, p.12).

A partir da observação desta experiência, Larsen-Freeman (2000, p.163) acrescenta que, em se trabalhando com EDAs, os conhecimentos e experiências anteriores dos aprendizes devem ser sempre levados em consideração e, ainda, que os aprendizes precisam tornar-se independentes. Uma atividade de auto-avaliação, segundo esta autora, encoraja o desenvolvimento da autonomia.

Além de Larsen-Freeman (2000), outros pesquisadores (Chamot et al.,1999; Cohen, 1998; Nunan, 1997; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford & Leaver, 1996; Shen, 2003; apud Chamot, 2004) também concordam que o ensinar EDAs explícitamente é benéfico para o ensino e a aprendizagem de LE.

O debate continua, no entanto, sobre o ensino de EDAs ser integrado ao currículo ou realizado separadamente. Alguns (Chamot & O'Malley, 1994; Chamot et al., 1999; Cohen, 1998; Grenfell & Harris, 1999; Nunan, 1997; Oxford & Leaver, 1996 apud Chamot, 2004) acreditam que o ensino integrado ao

[37] A aula descrita por Larsen-Freeman tem como base uma apresentação feita por Anna Chamot (1998) no 23º Congresso Anual da Associação de Linguística Aplicada da Australia , Griffith University, Brisbane, Australia, intitulada 'Ensino de Estratégias de Aprendizagem: Promessas e Obstáculos' ('*Language Learning Strategies Instructions: promises and pitfalls'*).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

currículo permite que os aprendizes pratiquem as EDAs com material autêntico. Outros, como Gu (1996 apud Chamot, 2004), questionam a possibilidade da transferência de estratégias aprendidas tendo uma tarefa específica como alvo para outras tarefas diversas. Há ainda os que crêem ser mais fácil fazer o planejamento para um curso específico de EDAs do que preparar todos os professores para ensinar estratégias dentro de seus respectivos cursos de língua (Vance, 1999; Weinstein & Mayer, 1986 apud Chamot, 2004), ou seja, fazer um curso de EDAs completamente separado do curso de língua parece mais plausível para estes pesquisadores.

Chamot (2004, p.19) discorda de tal visão. Com base nos conhecimentos adquiridos acerca do ensino explícito e integrado de EDAs, esta autora conclui que a opção pelo ensino explícito e integrado tende a ser mais vantajosa. Ela alerta, entretanto, que se todos os professores, de todas as diferentes matérias, adotarem esse tipo de ensino das EDAs, os resultados seriam ainda melhores.

O ensino descrito neste trabalho nos dois casos analisados alinha-se indiretamente à proposta por um ensino explícito e integrado. Os dois aprendizes estudados são apresentados à estratégias quando a professora julga tal abordagem cabível, ou quando o próprio aprendiz sinaliza que está em busca de maiores direcionamentos para solucionar um problema, ou seja, ele é explícito e integrado ao curso. O foco desta pesquisa, porém, não é nas estratégias mencionadas ou trabalhadas pelo professor em dado momento, ao longo das aulas, mas sim, nas estratégias empregadas naturalmente pelos aprendizes em seu dia a dia, e nas descobertas por eles por meio da experiência com mapas mentais, sem intervenções claras, por parte da professora.

3.2.2
Pesquisas sobre EDAs

Observar e pesquisar EDAs não é tarefa simples. Não há consenso sobre o fato do aprendiz ter de ser consciente acerca de uma dada estratégia para esta ser considerada como uma EDA, de fato. Também não há consenso sobre qual o melhor método para identificá-las (Cohen, 1996).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

Chamot (2004, p.15) declara que as EDAs são inobserváveis na maioria das vezes e que o único jeito de perceber se os aprendizes estão utilizando EDAs enquanto realizam uma tarefa é questionando-os. Os relatos verbais falham, porém, em captar possíveis processos mentais inerentes ao uso de EDAs. Assim, os pesquisadores se apropriam de um vasto aparato de métodos para tentar descrever as EDAs e o processo de aprendizagem da forma mais precisa possível. Esse aparato inclui: entrevistas de retrospectiva, entrevistas para estimular a recordação, questionários, diários e *journals*, protocolos em voz alta[38] acompanhando uma tarefa. Cada um desses métodos possui limitações. A principal delas é o risco do aprendiz relatar o que ele crê ser a resposta certa ou a que o pesquisador quer ouvir. Por isso, a utilização combinada de mais de um método de geração de dados tende a cooperar para a obtenção de resultados mais confiáveis.

Outra questão com a qual os pesquisadores de EDAs se defrontam diz respeito à terminologia e classificação das EDAs. Segundo Chamot (2004:16), a maioria dos sistemas de classificação foi desenvolvida com propósitos de pesquisa e pouca atenção foi dada ao impacto das divergências classificatórias para o aprendiz e para o ensino. Esta autora relata que há pesquisadores que recorreram às suas observações pessoais para descrever as EDAs (Rubin, 1975; Stern, 1975); há os que recorreram à pesquisas em contextos de primeira língua (O'Malley & Chamot, 1990); há os que desenvolveram uma lista abrangente de estratégias tendo como base diferentes fontes (Oxford, 1990). Pesquisadores mais recentes recorreram a análises de protocolos em voz alta aliados a tarefas (Chamot & El-Dinary, 1999; Chamot et al.,1996).

Segundo Chamot (2004, p.17), as estratégias eram inicialmente divididas entre as que afetam diretamente uma atividade específica de aprendizagem e as que colaboram mais indiretamente com as atividades. Após esse critério inicial, outras divisões foram propostas (Chamot, Barnhardt, El-Dinary & Robins, 1999; Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1981; Wenden, 1991).

[38] *Think-aloud protocols*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

Hsiao e Oxford (2002 apud Chamot, 2004, p.17) realizaram um estudo comparativo entre três desses sistemas de classificação: O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) e Rubin (1981). A conclusão do estudo foi que o sistema de Oxford (1990) mostrou-se mais adequado para dar conta das várias estratégias relatadas por aprendizes de língua. A seguir incluo um resumo conciso dos sistemas de Rubin (1981) e O'Malley & Chamot (1990), já que grande parte deste capítulo é dedicada ao sistema de Oxford (1990).

Conceição (1999) explica que o sistema classificatório de Rubin (1981) conta com dois tipos de estratégias: as que influenciam a aprendizagem diretamente e as que têm influência indireta para a aprendizagem, isto é, estratégias de comunicação e sociais. O Quadro 1 abaixo, desenvolvido com base em Boni (2011) e Conceição (1999), as sumariza.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

Quadro 1- Sistema de Estratégias de Aprendizagem (Rubin, 1981)

Tipos (Rubin, 1981)	Exemplos:
Influenciam a aprendizagem diretamente	clarificação, verificação, adivinhação, isto é, inferência indutiva, raciocínio dedutivo, prática, memorização e monitoramento.
Influenciam a aprendizagem indiretamente	perguntas aos colegas, professores, falantes nativos, iniciar a conversação, ouvir mídia em L2, entre outras

Em O'Malley & Chamot (1990) os três tipos principais relatados são: estratégias cognitivas, metacognitivas e de mediação social ou sócio-afetivas. O Quadro 2 a seguir ilustra sucintamente este sistema classificatório, com base em Conceição (1999).

Quadro 2- Sistema de Estratégias de Aprendizagem (O'Malley & Chamot, 1990)

Tipos (O'Malley & Chamot,1990)	Exemplos:
Estratégias Metacognitivas	Atenção seletiva; planejamento; monitoração e avaliação.
Estratégias Cognitivas	repetição, memorização, organização, inferência, sumário,dedução, uso de imagens, transferência, elaboração;
Estratégias Sócio-afetivas	cooperação, perguntas para esclarecimento, autosugestão.

Uma breve análise dos dois sistemas, apenas observando os Quadros, mostra que eles são menos completos quando comparados ao de Oxford (1990), representado no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3- Sistema de Estratégias de Aprendizagem (Oxford, 1990)

Tipos (Oxford, 1990)	Exemplos:
Influenciam a aprendizagem diretamente	1) Estratégias de Memória 2) Estratégias Cognitivas 3) Estratégias de Compensação
Influenciam a aprendizagem indiretamente	1) Estratégias Metacognitivas 2) Estratégias Afetivas 3) Estratégias Sociais

Outro pesquisador, Liang (2009) possui posicionamento semelhante ao de Hsiao e Oxford (2002). Ao comentar sobre os diferentes sistemas de classificação, Liang (2009, p.200) observa que, apesar de não se poder afirmar que um sistema de classificação é melhor que o outro, o sistema de Oxford (1990) possui como vantagem o fato de ver os aprendizes como pessoas com habilidade de acessar e utilizar uma gama de recursos, ao invés de simplesmente serem processadores das informações recebidas. Ao mesmo tempo, para este autor, o sistema de Oxford lembra os professores de que há aspectos em seus aprendizes que podem ser melhorados.

Depois de uma breve análise dos sistemas classificatórios de Rubin (1981), O'Malley & Chamot (1990) e Oxford (1990), optei por apresentar neste trabalho o sistema classificatório de Oxford (1990). A razão para tal escolha vem não só do fato desse sistema ser bastante abrangente e com isso construir um aparato mais sólido para fins de análise, mas também pelo fato dele ter cunho prático. A autora

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

teve como um de seus objetivos, ao apresentar seu panorama classificatório, auxiliar professores a tornarem-se mais conscientes sobre as formas pelas quais seus aprendizes funcionam, ou podem funcionar, ao aprender.

Nas seções a seguir, os pressupostos teóricos empregados por Oxford (1990) e seu sistema classificatório serão abordados.

3.3
Pressupostos teóricos da proposta de Oxford (1990)

Oxford (1990, p.8) explica que, no campo de ensino e aprendizagem de LE, as EDAs são empregadas para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa na língua almejada. Para propiciar esse desenvolvimento, elas operam de modo abrangente, isto é, auxiliando a aprendizagem de todas as habilidades mais genericamente, e, ao mesmo tempo, específico, isto é, auxiliando no domínio de determinado conteúdo ou execução de determinada tarefa.

Quando os aprendizes se apropriam de algumas EDAs há uma rearticulação de papéis que se instaura no processo de ensino e aprendizagem. Ao utilizar EDAs em suas aprendizagens, os aprendizes se tornam mais autodirigidos e responsáveis pela sua aprendizagem. O professor passa de detentor total da verdade a detentor parcial da verdade e essa mudança é vista como sendo bastante produtiva em termos de aprendizagem. O professor de alunos autodirecionados precisa auxiliá-los a identificarem e desenvolverem EDAs que se adequem às suas necessidades e particularidades para que eles se tornem assim cada vez mais independentes. A relação professor-aprendiz não mais se pauta na autoridade hierárquica, mas sim na qualidade do relacionamento construído junto ao aprendiz (Oxford, 1990, p.10).

Sobre as EDAs e suas características, Oxford (1990, p.11) aponta:

- as EDAs se manifestam em plano prático e concreto. São empregadas na presença de um motivo ou razão que justifiquem sua utilização.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

- As EDAs não estão relacionadas apenas ao lado cognitivo da aprendizagem, ou seja, não simplesmente colaboram para que o aprendiz saiba sobre determinado objeto. Também envolvem e trabalham os aspectos afetivos, sociais, metalingüísticos, entre outros.

- Algumas EDAs envolvem a aprendizagem e o uso da língua diretamente. Outras contribuem indiretamente para a aprendizagem. Contudo, os dois tipos são igualmente importantes e se auto-apoiam.

- A observação e medição da eficiência das EDAs é tarefa complexa. Como é possível saber o que exatamente se passa com o aprendiz quando ele aprende ou o que acontece fora da sala de aula que influi e contribui para a aprendizagem? [39]

- Alguns traços da personalidade e alguns hábitos dos aprendizes são difíceis de serem modificados. No entanto, para Oxford (1990, p.12), as EDAs são fáceis de ensinar e modificar.

- O ensino das EDAs é mais eficaz quando os aprendizes aprendem porque e quando estratégias específicas são importantes, como usá-las e transferi-las para novas situações.

- As EDAs são flexíveis no sentido de que não há uma ordem ou sequência de aprendizagem ou aplicação. O aprendiz, de acordo com suas características individuais, seus estilos de aprendizagem e com o contexto fará suas escolhas baseando-se também nos requerimentos da tarefa, expectativas do professor, suas próprias expectativas e seu grau de motivação.

[39] Essa questão foi abordada na sub-seção 3.2.2 deste capítulo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

3.4
Sistema classificatório de Oxford (1990)

Oxford (1990) optou por dividir as EDAs em dois grupos: EDAs diretas e EDAs indiretas. O primeiro grupo de estratégias ocupa-se em elucidar e auxiliar o 'lidar com a língua'. O segundo, como o próprio nome diz, não envolve a língua diretamente enquanto objeto da aprendizagem, e sim, a administração da aprendizagem da língua para que esta transcorra tranquilamente. Nas subseções a seguir, as apresentarei.

3.4.1
EDAs Diretas para lidar com a língua

Este grupo de estratégias visa trabalhar o processamento mental da língua e pode ser dividido em três subgrupos. O primeiro está relacionado à memória e como melhor aproveitá-la e melhorá-la. O segundo refere-se à atividade cognitiva e o terceiro, à compensação, ou seja, à superação das lacunas de aprendizagem em atividades de recepção e produção da LE em questão.

3.4.1.1
Estratégias de Memória

A mente pode guardar até 100 trilhões de unidades de informação, no entanto, apenas parte desse potencial tende a ser usado. As estratégias de memória visam a auxiliar um melhor aproveitamento desse imenso potencial (Oxford, 1990, p.38).

Aproveitar melhor esse potencial significa operar no campo do significado. Para que a aprendizagem ocorra, idealmente, tudo desde a organização dos conteúdos até o material utilizado deve ser significativo para o aprendiz (Oxford, 1990, p.39). As EDAs de memória atentam para tal aspecto e procuram, na medida do possível, auxiliar especialmente aqueles aprendizes que apresentam dificuldades ao serem expostos à muitos itens lexicais, com muitos significados

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

diferentes, a não só “gravar” esse material verbal como também a recuperá-lo em uma situação comunicativa onde tal recuperação se faça necessária.

As estratégias de memória citadas por Oxford (1990, p.40) são:

1. Criar mensagens mentais

    a. Agrupamento: O aprendiz é encorajado a classificar e reclassificar o material lingüístico em unidades significativas. Para retomar os grupos pode se usar cores diferentes e siglas.

    b. Associação/Elaboração: Relacionar significativamente o conhecimento novo com conceitos já existentes na memória;

    c. Colocar novas palavras em um contexto, que pode ser uma conversa, frase ou estória para poder lembrar-se dela.

2. Usar imagens e sons

A associação entre o visual e o verbal é vantajosa. A capacidade da mente para guardar linguagem visual excede a capacidade para guardar a linguagem verbal; os blocos de informação mais eficientemente registrados passam para a memória de longo prazo através de imagens visuais que, talvez por isso, sejam mais potentes. Pode-se então trabalhar com imagens, mapeamento semântico, palavras-chave e representar os sons na memória.

a. Imagens: Relacionar significativamente o novo com conceitos antigos na memória através de imagens;

b. Mapeamento Semântico: Fazer um arranjo de palavras em uma figura que tem um conceito-chave como base central e outros relacionados interligados através de linhas e setas. Estes tipos de figura mostram visualmente como os conceitos se relacionam.

c. Usar palavras-chave: Lembrar uma palavra através de uma conexão auditiva ou visual com outra. Um aprendiz pode concluir, por exemplo, que a palavra ‘pupil’ tem a pronúncia parecida com ‘people’.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

d. Representar os sons na memória: lembrar a pronúncia de uma palavra de acordo com seu som na língua materna. Por exemplo, a palavra ‘late’ do inglês pode ser relacionada com a pronúncia da palavra ‘leite’ em português.

Neste ponto, cabe observar que os mapas mentais, objetos de estudo desta dissertação, enquadram-se perfeitamente como uma estratégia de memória nos moldes concebidos por Oxford (1990, p.41) e explicados acima, já que eles exploram a associação entre o visual e o verbal, usam palavras-chave e são um tipo de mapeamento semântico. Maior atenção será dada a eles no capítulo subseqüente a este.

3. Revisar bem

    a. Revisão estruturada: Revisar a matéria estudada em espaços de tempo cuidadosamente planejados, promovendo o ‘ensino em espiral’ com contínuas repetições para que o excesso torne a informação familiar e deste modo, natural e automática. A estratégia de revisão estruturada assiste na mudança de informações do nível factual (eu sei) para o nível da habilidade (eu uso), onde o conhecimento é mais automático e a informação mais facilmente acessada e recuperada.

4. Usar ação: Estratégias ideais para aprendizes que preferem aprender através do tato e do movimento;

    a. Usar uma resposta física ou sensação: imitar ou usar gestos; relacionar o conteúdo a um sentimento.

    b. Usar técnicas mecânicas: manipular algo que é concreto. Exemplo: blocos de montar, quebra-cabeças, etc.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

3.4.1.2
Estratégias Cognitivas

Este grupo contém estratégias que são comuns entre os aprendizes e envolvem a manipulação da língua. É como se os aprendizes virassem cientistas e a língua, o organismo a ser microscopicamente analisado, desarticulado e depois, rearticulado. São elas:

1. Praticar: a importância da prática tende a ser subestimada pelos aprendizes. Contudo quanto mais prática, melhores resultados podem ser alcançados. Estratégias de prática ganham assim valor especial.

    a. Repetir: repetir o que se escuta, o que se fala, reler, reescrever, re-fazer exercícios, trabalhar com tarefas que repitam a mesma estrutura de formas diferentes etc.

    b. Formalmente praticar sons e sistemas de escrita, não em situações genuínas, mas em situações criadas para propiciar a prática, por exemplo, brincar com sons, pronúncia, intonação etc.

    c. Reconhecer e usar fórmulas e padrões, isto é, diferenciar estruturas mais fixas como “How are you?” de outras mais variáveis como “It’s time to go/ do it/ for lunch”.

    d. Recombinar: combinar elementos conhecidos de novas maneiras com o intuito de produzir frases maiores

    e. Praticar realística e naturalmente: participar de uma conversa, ler um livro etc.

2. Receber e enviar mensagens: as estratégias que auxiliam a sistematização da tarefa mais fundamental em comunicação, isto é, receber e enviar mensagens, também são valiosas.

    a. Obter a idéia rapidamente:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

i. *Skimming*: Esta estratégia faz com que o aprendiz perceba que ele não precisa entender toda e qualquer palavra para se comunicar, mas sim, as principais.

ii. *Scanning*: Auxilia na recuperação de trechos ou detalhes de maior relevância.

b. Usar recursos verbais e não-verbais para receber e enviar mensagens: gestos, expressões faciais, conhecimento de mundo etc.

3. Analisar e racionalizar (*reasoning*): Estratégias de análise e racionalização são comuns. Muitos aprendizes, os adultos em especial, tendem a "racionalizar" a nova língua formando novos modelos em suas mentes baseados na análise e na comparação entre a LE e a língua materna (LM), (Oxford, 1990, p.44).

   a. Racionalizar dedutivamente: Usar uma regra mais geral e aplicá-la a novas situações mais específicas em LE;

   b. Analisar expressões: desintegrá-las em partes menores para a compreensão do todo;

   c. Analisar comparativamente: observar onde e como LE e LM se aproximam ou se distanciam;

   d. Traduzir: usar uma língua como base para compreender a outra;

   e. Transferir: aplicar conhecimentos de uma língua na outra;

4. Criar estruturas para produção e recepção: Há um constante "bombardeio" de palavras e estruturas novas com as quais os aprendizes se deparam. Para melhor absorvê-las, os alunos precisam agrupá-las em grupos administráveis através de estratégias como:

   a. Tomar notas

   b. Resumir

   c. Grafar (idéias e conceitos importantes)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

Essas estratégias também são úteis na preparação para falar ou escrever.

3.4.1.3
Estratégias de Compensação

Este grupo de estratégias assiste na superação das lacunas de aprendizagem que prejudicam a produção e a compreensão em LE. São elas:

1. Fazer suposições inteligentes ao ler e ouvir em LE: Bons aprendizes fazem inferências ao se depararem com palavras ou expressões desconhecidas, isto é, fazem uso de pistas linguísticas e não-linguísticas para depreender significados (Oxford, 1990, p.47).

    a. Usar pistas lingüísticas: Procurar e recorrer a pistas linguísticas como palavras já conhecidas, palavras parecidas com as da língua materna para construir o sentido das desconhecidas quando se lê ou ouve um enunciado.

    b. Usar outras pistas: conhecimento do contexto, situação, estrutura do texto, relações pessoais, conhecimento de mundo e conhecimento de tópico.

2. Superar limitações em situações de produção, ou seja, fala e escrita**:** Por meio dessas estratégias a expressão oral ou escrita se torna possível mesmo que o conhecimento requerido para tal feito não esteja completamente sistematizado para a realização da tarefa. Eles permitem que os aprendizes usem melhor o que já possuem para conseguir objetivos de produção mais ousados. Além disso, aprendizes menos proficientes conseguem praticar mais ao fazer uso das mesmas.

Em geral, aprendizes que adotam essas estratégias rotineiramente são mais bem sucedidos do que outros que tem mais conhecimento de palavras e estruturas em LE.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

a. Recorrer a LM: usar a LM para dizer uma expressão sem traduzi-la, quando se sabe que o interlocutor a entenderá e poderá possivelmente, colaborar fornecendo a palavra em falta.

b. Obter ajuda: pedir explicitamente quando não se recorda determinada palavra ou expressão

c. Usar mímicas e gestos

d. Evitar a comunicação totalmente ou parcialmente: estratégia recomendada em casos onde se prevê o insucesso da comunicação seja porque o aprendiz não se sente confiante com o tópico ou não possui vocabulário e estruturas para desenvolvê-lo. Nestes casos, pode se interromper a comunicação totalmente, ou mudar de tópico.

e. Selecionar o tópico: direcionar a conversa para tópicos que se domina e assim ficar na zona de conforto onde a comunicação flua.

f. Ajustar ou aproximar a mensagem: fazer as idéias mais simples e menos precisas; ou dizer algo ligeiramente diferente do que se pretendia originalmente, por exemplo, trocar ‘pencil’ por ‘pen’ em uma solicitação. O interlocutor compreenderá que se quer um instrumento para escrever.

g. Criar palavras para expressar o que se quer: se, por exemplo, o aprendiz quer dizer panela em inglês, mas desconhece a palavra ‘pan’, ele pode dizer ‘cooking object’ ou ‘that thing you put food inside in order to cook’.

h. Usar uma expressão equivalente que explique a palavra que se busca, mas não se tem conhecimento; ou usar uma palavra sinônima.

Essas foram então as EDAs denominadas Diretas que envolvem o uso da LE em questão. São elas: estratégias de memória, cognitivas e de compensação. Elas têm como principal propósito facilitar o contato com esse novo objeto, que é a LE, e facilitar o relacionamento e interação com ele.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

3.4.2
EDAs Indiretas para administrar a aprendizagem

Neste grupo estão englobadas as EDAs metacognitivas, as afetivas e as sociais, que possuem como característica comum o fato de não envolverem diretamente o uso da língua-alvo. As EDAs metacognitivas permitem o controle, a coordenação da cognição. As EDAs afetivas regulam as emoções e os aspectos motivacionais inerentes ao ensino e a aprendizagem. Por fim, as EDAs sociais auxiliam o alcance da aprendizagem através da interação com outros aprendizes. Cada sub-grupo será melhor explicado a seguir.

Tal qual as EDAs Diretas, as Indiretas se mostram relevantes para esta pesquisa pois para que a aprendizagem transcorra mais naturalmente, os aspectos metacognitivos, afetivos e sociais também devem estar em foco.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

3.4.2.1
Estratégias Metacognitivas

Prestar atenção, ter uma visão geral, fazer conexões, monitorar os próprios erros, procurar oportunidades para praticar são algumas atitudes de aprendizes verdadeiramente interessados em suas aprendizagens. Os outros, não tão determinados ou direcionados assim, podem se beneficiar deste sub-grupo de estratégias na medida em que elas podem lhes ajudar a recuperar o foco quando eles estão imersos em um mundo que parece apresentar mais "novidades" do que eles se sentem verdadeiramente prontos a lidar (Oxford, 1990, p.136). As estratégias são:

1. Centralizar a aprendizagem

    a. Ter uma visão geral e conectar o material novo com o já conhecido a fim de depreender sentido;

    b. Prestar atenção: Focar atenção ao que importa e eliminar distrações que possam interferir na execução das tarefas;

c. Atrasar a produção da fala para focar na compreensão auditiva: estratégia recomendada para que a produção, quando executada, seja mais consistente e tenha bases mais sólidas.

2. Organizar e planejar a aprendizagem

   a. Descobrir sobre a aprendizagem de línguas: procurar entender o que acontece quando se tenta aprender uma língua que não é a primeira; saber sobre as particularidades dessa aprendizagem, dificuldades, etc.

   b. Organizar: Entender e criar condições ótimas para a aprendizagem (horário, local, material etc.);

   c. Estabelecer objetivos e metas a longo e a curto-prazo: quando o aprendiz sabe onde quer chegar em sua aprendizagem, ele pode não só perceber seu progresso, mas também definir as maneiras de consegui-lo.

   d. Identificar o propósito de uma tarefa lingüística: podemos fazer uma analogia com uma academia onde às vezes fazemos um exercício mais complexo e doloroso por sabermos que ele trabalha justamente aquela parte do corpo que mais precisamos ou queremos melhorar. O mesmo princípio pode ser aplicado a tarefas de aprendizagem em LE. Nem todas são divertidas mas todas tem um propósito.

   e. Planejar para realizar uma tarefa linguística: Descrever a tarefa, estabelecer os requisitos para a execução da mesma, checar os recursos linguísticos de que se dispõe e determinar quais são os elementos ou funções necessários para aquela tarefa ou situação;

   f. Procurar oportunidades naturalísticas para praticar: ver filmes, ler livros, fazer amigos falantes da língua, etc.

3. Avaliar a aprendizagem: A questão do erro continua sendo ‘tabu’ para grande parte dos aprendizes devido à sua comum associação com o fracasso e também ao sistema de notas das instituições que ainda tem cunho geralmente punitivo. Alunos normalmente se menosprezam ou se

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

vangloriam de sua proficiência mas não conseguem ter real noção de suas trajetórias de aprendizagem e de quanto progrediram de fato. Estratégias de automonitoramento e auto-avaliação podem melhorar esses problemas (Oxford, 1990, p.137).

a. Automonitoramento: identificar por si mesmo pontos fortes a serem trabalhados ou reforçados;

b. Auto-avaliação: Percepção própria do progresso atingido;

3.4.2.2 Estratégias Afetivas

Emoções, atitudes, motivações e valores carregados pelos aprendizes podem maximizar ou dificultar a aprendizagem. Contudo, esses sentimentos são administráveis através das estratégias listadas a seguir denominadas Afetivas.

A importância deste grupo de estratégias reside na crença de que aprendizes que melhor controlam suas emoções aprendem mais. Tomando esta crença como verdadeira, pode se concluir que a criação de uma atmosfera emocional que é saudável, confortável e segura é essencial para a aprendizagem de LE e, para que tal feito se torne tangível, o professor realiza um papel de preponderância. Ele pode, entre outras coisas, mudar a estrutura social ao dar mais responsabilidade a seus aprendizes; criar chances para práticas autênticas que desenvolvam sentimentos de confiança e segurança; além de poder ensinar os aprendizes a usarem estratégias afetivas para melhor monitorar seus sentimentos e, consequentemente, as ações e reações desencadeadas por eles. As atitudes dos aprendizes são ótimos indicadores de seus níveis motivacionais e estes podem alavancar ou "travar" a aprendizagem (Oxford, 1990, p.40). As estratégias são:

1. Reduzir a ansiedade **:** um pouco de ansiedade pode ser benéfica para a aprendizagem. Entretanto, esta emoção em quantidade demasiada exerce efeito nocivo. Para administrá-la pode-se:

   a. Usar relaxamento progressivo, respiração profunda ou meditação a fim de afastar ou dominar tensões indesejáveis.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

b. Usar música seja para acalmar os ânimos quando eles estiverem excessivamente agitados ou para acordá-los, quando adormecidos.

c. Usar humor: estimular gargalhadas na sala de aula e fazer do lúdico uma presença rotineira nas práticas e atividades pedagógicas.

2. Se auto-encorajar: estratégias de auto-encorajamento e automonitoramento das emoções podem colaborar para a redução da ansiedade de performance, isto é, um medo excessivo de falhar que pode acabar realmente levando ao fracasso. Para evitá-la, os aprendizes podem:

   a. Dizer ou escrever frases positivas e encorajadoras para si mesmo

   b. Optar por riscos inteligentes: a inibição é outro elemento a ser superado. Aprender uma língua envolve correr riscos, contudo, ponderar sobre quais riscos correr e optar por riscos mais calculados pode ser benéfico.

   c. Se recompensar: Depois de ter alcançado alguns objetivos na aprendizagem de LE é sempre bom que o aprendiz reconheça e valorize seu progresso, seja qual for a dimensão deste e se vanglorie dele.

3. Medir sua temperatura emocional: aprender a tolerar situações confusas e ambíguas é outra qualidade desejável. Situações ambíguas serão recorrentes ao se lidar com a LE e aprender a abordá-las com a mente aberta e com calma permite a criação de oportunidades de aprendizagem através delas. Aprendizes menos tolerantes a ambigüidade tendem a categorizar ou compartimentalizar as coisas de forma rápida demais e assim acabam não lidando bem com fatos e eventos que não estão muito claros. O melhor a fazer neste sentido é tentar se conhecer para evitar que emoções negativas aflorem e se estabeleçam (Oxford, 1990, p.42). Com tal intuito, o aprendiz pode:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

a. Escutar o corpo: que sinais ele está dando? Você está tenso ou relaxado? Pronto para aprender ou contando os segundos para ir embora?

b. Usar uma *checklist* para monitorar suas emoções em relação à aprendizagem de línguas de uma maneira geral e às tarefas específicas;

c. Escrever um diário de aprendizagem para acompanhar o processo de aprendizagem e os eventos e sentimentos inerentes a ele;

d. Discutir sobre seus sentimentos com mais alguém (professor, amigo, parente).

3.4.2.3
Estratégias Sociais

A língua permite a comunicação entre os seres humanos e por isso, pode ser considerada como uma forma de comportamento social. Comportamentos são passíveis de aprimoramento e modificação para que melhor respondam à necessidades práticas e é a esse propósito que as estratégias a seguir se dispõem (Oxford, 1990, p.144).

1. Fazer perguntas: Esta é uma das formas mais básicas de interação social. As perguntas permitem que o aprendiz encontre a informação que deseja obter; teste suas capacidades linguísticas e comunicativas, gerando assim um sentimento de realização; seja exposto à grandes quantidades de material linguístico já que sua pergunta resultará em uma resposta mais, ou menos, previsível. Além disso, o aprendiz terá um *feedback* indireto e imediato pois, se a pergunta não for entendida, o interlocutor sinalizará o fato para o produtor imediatamente.

    a. Pedir esclarecimentos e verificações: O aprendiz precisa saber solicitar ao interlocutor que repita o que disse, parafraseie, explique, fale mais devagar, exemplifique etc.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

b. Pedir correções: O aprendiz deve estar pronto a receber *feedback* pelas mensagens que produz, e se elas puderem ser aprimoradas, é interessante poder contar com o auxílio do receptor. O aprendiz pode solicitar o auxílio de seu receptor, caso este não o seja voluntariado.

2. Cooperar com outros aprendizes: esta estratégia por sua vez implica na ausência de competição entre os aprendizes e na presença de espírito de grupo, elementos imperativos para a aprendizagem. Dentre as vantagens da aprendizagem baseada na cooperação estão: maior auto-estima, confiança e satisfação, conquistas maiores e melhores, maior respeito pelo professor, pela matéria e a instituição, mais altruísmo, menos preconceito, preocupação mútua e o uso de estratégias cognitivas mais elaboradas (Oxford, 1990, p.146). Para conseguir tais ganhos, os aprendizes podem:

   a. Cooperar com colegas aprendizes para melhorar as habilidades linguísticas;

   b. Cooperar com usuários mais proficientes da língua almejada

3. Desenvolver empatia para com os outros: a empatia, elemento essencial para uma comunicação bem sucedida em qualquer língua, permite que nos coloquemos no lugar do outro com o objetivo de melhor entender sua perspectiva e adotar uma postura colaborativa durante o ato comunicativo. Para permitir a manifestação desse sentimento, o aprendiz pode:

   a. Desenvolver um entendimento cultural sobre os interlocutores;

   b. Perceber os sentimentos e pensamentos dos outros, isto é, ser atento e sensível ao outro enquanto se comunicam.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

3.5
Considerações sobre as EDAs propostas por Oxford (1990)

A Figura 2 a seguir representa as EDAs explicadas acima de forma sucinta. Considerando que o presente trabalho enfoca no uso de mapas mentais enquanto uma possível estratégia de aprendizagem, este foi a ferramenta escolhida para a representação das EDAs.

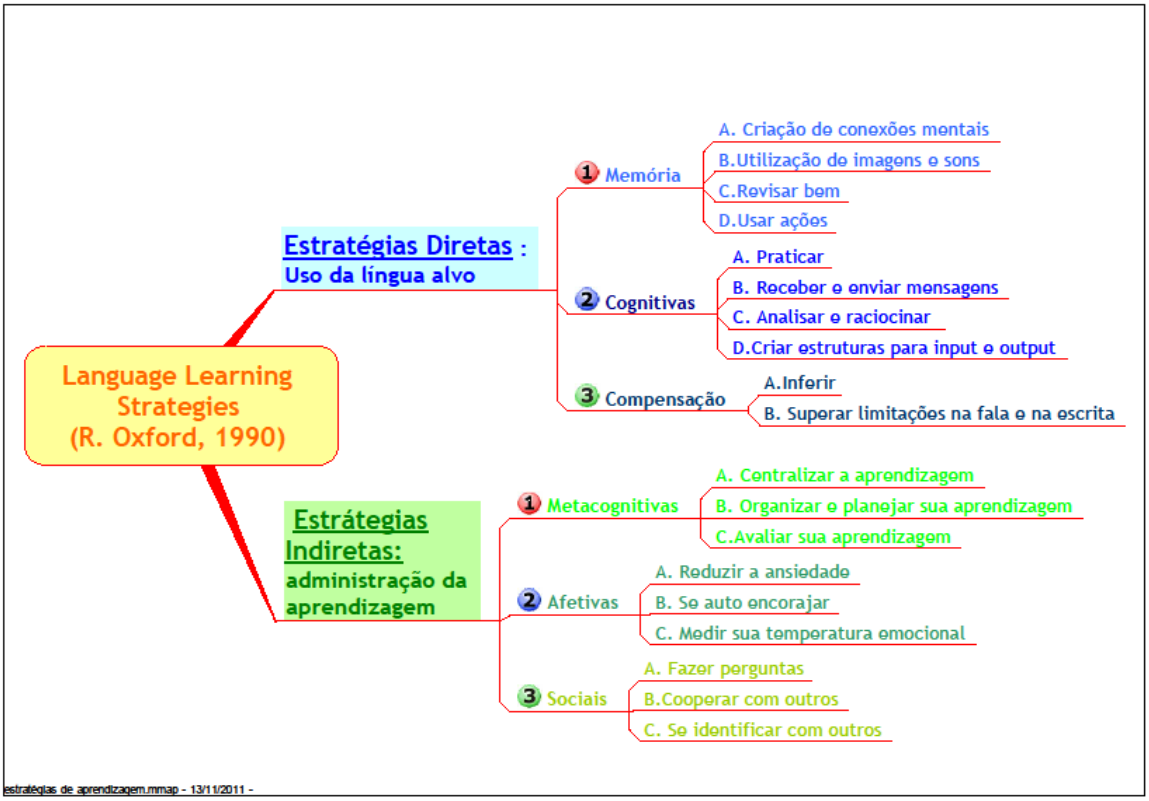

Figura 2- Mapa representando o sistema classificatório de Oxford (1990).

Cohen & Dornyei (2002) apontam como ponto problemático do Quadro apresentado por Oxford (1990) o fato da utilização das estratégias não ser uma ação estanque, ou seja, o aprendiz pode ao usar uma única estratégia transitar por entre as diferentes categorias propostas pela autora, pois as fronteiras estabelecidas entre elas são frágeis.

Os autores exemplificam o problema ao citar, Herbert, um dado aprendiz, que consegue se apresentar eficientemente em uma entrevista de emprego. Por um lado, a estratégia empregada por ele foi direta cognitiva, pois ele praticou, treinou

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

seu discurso antes do evento real. Entretanto, se ele está utilizando esta estratégia conscientemente como uma maneira de planejar e organizar sua aprendizagem, então, ela pode também ser considerada metacognitiva, principalmente se ele pensa consigo mesmo que é este o propósito que pretende alcançar. Esta mesma estratégia pode ainda ser considerada afetiva se Herbert a estiver utilizando como meio de reduzir sua ansiedade e aumentar sua confiança em relação à entrevista. Por último, o ensaio de Herbert também pode ser considerado uma estratégia social na medida em que o sucesso dele ao se apresentar na entrevista pode encorajá-lo a se apresentar para mais pessoas, inclusive falantes da LE em aprendizagem.

O fato das EDAs de Oxford (1990) não serem estanques nos termos de Cohen & Dornyei (2002) não me parece uma questão digna de enfraquecer ou invalidar a proposta da autora. Durante a aprendizagem de LE fatores de natureza distinta estão de fato co-operando, de modo que podemos isolá-los para fins teóricos, mas não para fins práticos, como o exemplo de Herbert demonstrou.

Apesar das EDAs englobarem de modo bastante abrangente os diferentes aspectos da aprendizagem de LE, nem todas se aplicam diretamente ao meu contexto de pesquisa. Além disso, as EDAs me permitiram levantar alguns questionamentos e reflexões sobre os quais discorrerei a seguir.

Primeiramente, ao introduzir as EDAs e suas características gerais, Oxford (1990, p.12) observa que elas são fáceis de ensinar e modificar em contraposição a, por exemplo, traços da personalidade do aprendiz sobre o qual se tem limitado alcance. Tal visão não é inteiramente compartilhada por mim. Alguns aprendizes fazem uso de estratégias que considero contraproducentes e, ainda assim, por mais que eu, enquanto professora, explique, mostre, ensine, encoraje a modificação ou substituição desta técnica, nada se altera em seus comportamentos. A maior parte dos meus aprendizes adultos, por exemplo, lê em LE aplicando a seguinte estratégia: interrompem a leitura cada vez que se deparam com uma palavra nova, querem saber o significado de cada palavra isoladamente e vão lendo o texto palavra por palavra, frase por frase, ignorando o fato de que o mesmo é um todo com sentido global. Em minha experiência com o ensino de LE, venho observando esta atitude, e venho "lutando" através de tarefas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

e atividades para que eles se conscientizem dos perigos e limitações que esse tipo de comportamento, no caso exemplificado acima, a leitura fragmentada, pode trazer como conseqüência. No entanto, eu consegui pouco êxito neste sentido. Talvez, eu esteja falhando ao ensinar a EDA que considero pertinente. Ainda assim, a idéia de EDAS serem "facilmente ensináveis" me parece questionável.

Em sua discussão sobre novos papéis configurados por meio do ensino das EDAs, Oxford (1990, p.10) sugere que este leva a aprendizes mais ativamente participativos em seu processo de ensino e aprendizagem. Em contraponto, no capítulo anterior desta dissertação, o modo de operação do ensino Um Tamanho Veste Todos foi abordado como sendo aceito e aplicado em larga escala, inclusive em contextos de ensino de LE. Neste modo de ensino o professor exerce papel ativo, enquanto os aprendizes, papel passivo. Sendo assim, é importante ressaltar que o simples 'ensinar' ou 'expor' os aprendizes à EDAs pode não ser suficiente para mudar o antigo paradigma caso ele esteja fortemente presente nas práticas dos aprendizes e de seus professores. Muitos aprendizes, inclusive adultos, estão acostumados a desempenhar um papel mais passivo em relação à sua aprendizagem. Apenas ensiná-los EDAs pode não modificar esse panorama, a não ser que eles próprios queiram assumir uma maior responsabilidade em seu próprio processo de aprendizagem e vejam valor e relevância na adoção desta nova postura.

Sobre as EDAs diretas, acredito que muitas habitam as salas de aula de LE e as rotinas dos aprendizes de forma mais intuitiva, isto é, os aprendizes utilizam algumas EDAs diretas sem necessariamente terem consciência do que estão fazendo para de fato otimizar sua aprendizagem. EDAs diretas podem aparecer na instrução de atividades de aprendizagem de LE, por exemplo. Entretanto, seja essa utilização consciente ou não, um trabalho didático que estimule um conhecimento e aplicação mais consciente das mesmas continua sendo de relevância.

Dentro do panorama das EDAs indiretas, Oxford (1990, p.138) cita, no subgrupo das estratégias metacognitivas, atrasar a produção da fala para focar na compreensão auditiva como um modo de centralizar a aprendizagem para torná-la mais atingível, mais palpável. Porém, devido às necessidades que levam a maioria dos alunos a aprender uma nova língua, esta estratégia, apesar de plausível, não

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

me parece viável no meu contexto de trabalho onde aprendizes precisam se expressar em LE o quanto antes, seja por motivos profissionais ou pessoais.

Ainda sobre as EDAs indiretas, no subgrupo das estratégias afetivas, percebi que grande atenção foi direcionada ao sentimento de ansiedade, dado o efeito geralmente maléfico que este sentimento pode gerar para a aprendizagem (Oxford, 1990, p.142). Então, comecei a me indagar se o mapa mental poderia ser um aliado na administração deste sentimento. Alguns alunos ficam ansiosos temendo não recordar as informações, as quais são expostos durante a aula, no momento em que necessitam. Os aprendizes podem ficar ansiosos diante de informações novas por temerem não recordá-las posteriormente. Deste modo, será que o mapa mental ajuda a reduzir os níveis de ansiedade na medida em que o conteúdo, seja ele novo ou não, será recuperável via mapa? Os dados da presente pesquisa poderão fornecer algum esclarecimento neste sentido.

Outro sentimento mencionado no subgrupo das EDAs afetivas, a inibição (Oxford, 1990, p.142), não se faz tão aparente em aulas individuais, de acordo com minhas percepções. Neste tipo de aula, me parece que os níveis de inibição tendem a ser menores. Uma explicação possível pode ser o contato mais próximo entre o professor e o aprendiz.

Por último, apesar de concordar com a percepção de que a aprendizagem é um processo cooperativo em altíssimo grau, ressalto que, em aulas individuais, não há muitas oportunidades para que os aprendizes cooperem com outros aprendizes. Deste modo, tais oportunidades devem surgir de um esforço conjunto do professor e do aprendiz para que as EDAs sociais sugeridas (Oxford, 1990, p.147) possam ser aplicadas e resultados positivos percebidos.

Em consonância com as colocações feitas acima, analisarei os dados tentando perceber quais EDAs, se alguma, os participantes desta pesquisa praticam, como estas se conjugam com o uso de mapas mentais e, principalmente, quais são as interferências percebidas por eles em suas aprendizagens ao fazer uso de EDAs. Sendo uma das perguntas norteadoras desta pesquisa: ‘O uso de mapas mentais auxilia na aprendizagem de LE?’, acredito que qualquer tentativa de resposta esbarrará na crença dos aprendizes sobre que elementos ou fatores auxiliam em suas aprendizagens e, talvez, as EDAs sejam elucidadoras para entender o ponto de vista deles.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA

3.6
Resumo

Este capítulo introduziu o conceito de estratégias de aprendizagem de LE (EDAs) enquanto ações e/ou pensamentos por parte dos aprendizes que objetivam melhorar a qualidade de sua experiência de aprendizagem. As implicações das EDAs para o ensino e alguns desafios e caminhos da pesquisa neste campo também foram examinados. Como sistema classificatório das EDAs, foi contemplada a proposta de Oxford (1990) contendo seis tipos básicos de estratégias (de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas, sociais) divididas em dois grupos, EDAs Diretas, de uso da língua e EDAs Indiretas, de auxílio a administração da aprendizagem. Neste capítulo a proposta de Oxford é resumidamente apresentada e ilustrada.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1012076/CA