

**O EFEITO DA INSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA
PRODUÇÃO ORAL DE ALUNOS DE INGLÊS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: UM ESTUDO DE
CASO**

**The Effect of Learning Strategies Instruction on the Oral
Production Development of English Undergraduate Students
from the Federal University of Pará: A Case Study**

Kelly C. M. GAIGNOUX (Faculdades Integradas Brasil
Amazônia, Belém, Brasil)

Walkyria MAGNO E SILVA (Universidade Federal do Pará,
Belém, Brasil)

Resumo

O propósito deste estudo consiste em investigar de que forma a instrução de estratégias de aprendizagem pode promover o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Para realizar esse estudo de caso, recorreu-se a notas de campo, questionários, entrevistas e gravações de aulas para investigar o desenvolvimento de sete alunas do 3º nível de língua inglesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará. Considerando que a habilidade de produção oral é a que mais preocupa a maioria dos aprendizes de língua estrangeira, esta investigação busca contribuir para um melhor entendimento acerca das questões envolvidas nessa dificuldade ao sugerir que o ensino explícito de estratégias de aprendizagem pode proporcionar resultados mais satisfatórios. Os resultados constataram mudanças no repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes.

Palavras-chave: *inglês como língua estrangeira; instrução; estratégias de aprendizagem; produção oral.*

Abstract

This study aims at investigating how learning strategies instruction may enhance the development of oral production. Instruments used to conduct this case study were field notes, questionnaires, interviews and class

audio recordings. Seven female third level undergraduate students of the Curso de Letras of the Federal University of Pará were the subjects of this study. Since the oral production is the main concern of most foreign language learners, this investigation aims at contributing to a better understanding of this issue by suggesting that the explicit learning strategies teaching may conduct to more satisfactory outcomes. Results showed that there were changes in the learning strategies repertoire used by participants.

Key-words: *EFL; instruction; learning strategies; oral production.*

1. Introdução

Diversos autores que tratam da instrução de estratégias de aprendizagem acreditam que essa seja um fator de grande contribuição para o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes de língua estrangeira. Dentre esses estudiosos, podemos citar os trabalhos de Oxford (1990) e Cohen (1998) no âmbito internacional. No Brasil, temos Paiva (1998), Fortkamp (2000) e outros. Para tanto, a instrução deve atender a objetivos que priorizem uma abordagem mais voltada para o desenvolvimento de atividades comunicativas que visem a desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes.

No universo desta pesquisa, muitos alunos do Curso de Letras com Habilitação em Inglês da Universidade Federal do Pará não conseguiam ter uma produção oral satisfatória e, portanto, a instrução pareceu fazer-se necessária. Frequentemente, essa dificuldade dos aprendizes levava-os a se auto-avaliarem de forma negativa, construindo uma identidade de fracasso e incompetência ao tentar aprender uma língua estrangeira. Com o intuito de investigar esse problema, realizamos um estudo de caráter longitudinal, usando instrumentos tais como: notas de campo, questionários, entrevistas e gravações de aula. A preferência pelos variados instrumentos de coleta permitiu uma observação mais precisa dos dados (Gaignoux, 2006).

É importante ressaltar que a concretização deste estudo contribuiu para uma reavaliação e um redimensionamento dos papéis tanto do aluno quanto do professor no processo de ensino e aprendizagem da habilidade oral em língua estrangeira.

2. Fundamentação teórica

A literatura sobre estratégias de aprendizagem teve grande expansão a partir dos anos 80, quando vários autores tentaram identificar e classificar as diferentes ações exercidas pelos aprendizes para se tornarem proficientes em uma língua estrangeira. Dentre esses autores, podemos citar Rubin (1987), Wenden (1987), O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990).

Rubin (1987) definiu estratégias de aprendizagem como sendo qualquer grupo de operações, fases, rotinas ou planos utilizados pelos aprendizes para facilitar a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação recebida. Em sua definição, a autora ressalta as ações voluntárias exercidas pelos aprendizes bem sucedidos com o intuito de aprender a nova língua.

Wenden (1987), no entanto, afirma que as estratégias também deveriam ser tratadas no seu aspecto metacognitivo. Assim, para a autora, as estratégias referem-se a ações realizadas pelos aprendizes para aprender a língua e monitorar sua aprendizagem.

Em uma perspectiva semelhante à de Rubin (1987), O'Malley e Chamot (1990:1) apresentam as estratégias de aprendizagem como “os processos mentais ou ações realizadas pelos indivíduos para ajudá-los a compreender, aprender ou reter novas informações”.¹ De acordo com os autores, essas estratégias envolvem toda e qualquer informação que possa ser processada, aprendida ou retida.

A concepção de estratégias de aprendizagem ganha uma nova dimensão a partir de Oxford (1990:6), que expande essa noção afirmando

¹ As traduções das citações neste trabalho são de responsabilidade das autoras.

que as estratégias de aprendizagem são “ações específicas realizadas pelos aprendizes para tornar sua aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-dirigida, mais eficaz e mais transferível a novas situações”. Essa definição engloba a idéia do auto-monitoramento da aprendizagem, levando o aprendiz a fazer julgamentos quanto à facilidade e à rapidez das estratégias que foram utilizadas por ele. Além disso, o auto-direcionamento pressupõe escolhas de estratégias no âmbito de controle do próprio aprendiz.

Semelhantemente a Oxford (1990), Cohen (1998:4) considera as estratégias de aprendizagem como “processos de aprendizagem conscientemente selecionados pelos aprendizes e que podem resultar em ações para melhorar a aprendizagem ou o uso de uma segunda língua e língua estrangeira”.

Ao estudar as concepções de Oxford (1990) e Cohen (1998), observamos que os autores argumentam em favor da instrução explícita de estratégias de aprendizagem. Cohen (1998) justifica seu ponto de vista afirmando que a aprendizagem pode ser facilitada se os aprendizes forem explicitamente instruídos a serem mais conscientes a respeito das estratégias utilizadas. Além disso, por meio da instrução, eles poderiam tornar-se mais proficientes no uso de uma ampla variedade de estratégias que poderiam ser viabilizadas ao longo do processo de aprendizagem de línguas.

Oxford (1990) propõe que a instrução de estratégias de aprendizagem deve desenvolver-se com vistas a atender dois objetivos. O primeiro diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa. O segundo seria motivado pela idéia de tornar o aprendiz mais auto-dirigido, ou seja, que esse aprendiz seja capaz de assumir responsabilidades por sua aprendizagem.

Para Cohen (1998), a instrução de estratégias de aprendizagem deve atender a dois objetivos: ensinar os aprendizes, de forma explícita, como, quando e por que usar as estratégias e proporcionar uma aprendizagem mais autônoma. Com relação ao primeiro objetivo, Cohen (1998) o descreve em três fases:

- a) primeiro, os aprendizes reconhecem quais as estratégias que são utilizadas por eles;
- b) em seguida, a partir do reconhecimento das estratégias que utilizam, os aprendizes desenvolvem uma ampla variedade de estratégias;
- c) por fim, os aprendizes podem selecionar as estratégias que consideram apropriadas e eficazes de acordo com o contexto de atividades específicas de língua.

O segundo objetivo proposto por Cohen (1998) visa a promover a autonomia e o auto-direcionamento do aprendiz, permitindo, assim, que ele escolha suas próprias estratégias sem necessariamente depender da ajuda do professor para fazê-lo.

Conforme mencionado anteriormente, a instrução de estratégias de aprendizagem pode instrumentalizar o aprendiz a tornar-se mais proficiente. Entretanto, Oxford (1990:10) salienta que essa tarefa não é tão simples como parece, pois

O aprendiz auto-dirigido não é um conceito do tipo 'tudo ou nada'; é, muitas vezes, um fenômeno que se desenvolve gradativamente, aumentando à medida que os aprendizes se sentem mais confortáveis com a idéia de assumirem responsabilidades sobre sua própria aprendizagem. Aprendizes auto-dirigidos ganham gradativamente mais confiança, envolvimento e proficiência.

Esses argumentos mostram a relevância de se incluir, em uma proposta pedagógica, a meta de auxiliar os aprendizes a experimentarem uma maior variedade de estratégias e se tornarem gradativamente mais competentes para fazer suas próprias escolhas. Isso os levará, inevitavelmente, a buscar mais oportunidades para desenvolver suas habilidades, especialmente, sua produção oral.

Os conceitos de estratégias de aprendizagem, anteriormente mencionados, foram apresentados na tentativa de salientar sua importância na aprendizagem e justificam a necessidade de desenvolver

a instrução dessas estratégias. Passaremos, na próxima seção, a expor a metodologia utilizada para investigar o processo de instrução e seu efeito no desenvolvimento da produção oral de aprendizes de inglês como língua estrangeira.

3. Metodologia

No currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará, a disciplina de Língua Inglesa III tinha uma carga horária de 90 horas, distribuída em aulas de uma hora e quarenta minutos de duração, três vezes na semana. Os participantes desta pesquisa fizeram parte dessa disciplina, lecionada durante o primeiro semestre de 2005. A pesquisadora foi também a professora da turma.

O processo de instrução foi elaborado a partir das necessidades apontadas pelas alunas e se constituiu dos seguintes passos: identificação, discussão, seleção, prática e avaliação das estratégias de aprendizagem. As estratégias foram instruídas utilizando atividades do livro-texto, materiais paradidáticos e atividades complementares. Duas atividades do livro-texto foram selecionadas para serem gravadas, com o objetivo de observar o desempenho oral das participantes e a utilização de estratégias de aprendizagem. As atividades complementares foram organizadas de maneira sistemática ao longo do semestre, durante as aulas de língua, com vistas a facilitar o monitoramento por parte das alunas.

Vários instrumentos de coleta foram utilizados na pesquisa, com o objetivo de obter informações mais precisas da produção oral e das estratégias de aprendizagem das participantes. O questionário inicial, por exemplo, aplicado no início do curso, continha perguntas relacionadas a impressões das participantes a respeito de sua produção oral e utilização de estratégias de aprendizagem, a fim de melhor delinear o perfil das participantes e explicitar a utilização dessas estratégias.

Utilizamos, também, um inventário de estratégias, que foi adaptado do *SILL*² (Oxford, 1990), para atender o objetivo da pesquisa,

² Strategy Inventory of Language Learning

que era o de focar as estratégias de aprendizagem que mais tivessem relação com a produção oral. O *SILL* foi utilizado com o intuito de identificar outras estratégias não mencionadas pelas participantes no questionário inicial e verificar a frequência com que elas utilizavam essas estratégias para desenvolver sua produção oral. Esse inventário foi aplicado em dois momentos diferentes: no início da instrução e após a instrução, e seus resultados foram comparados.

Para melhor observar o desempenho das participantes na produção oral, três aulas foram gravadas em áudio e vídeo. Essas gravações permitiram corroborar as impressões das participantes quanto à sua produção oral e o resultado do inventário. Foram também utilizadas as notas de campo da pesquisadora. No final do semestre, as participantes foram entrevistadas, com o objetivo de obter informações a respeito de suas percepções com relação a mudanças ocorridas na utilização das estratégias de aprendizagem e na sua produção oral.

4. Análise dos resultados

Nesta seção, iremos reportar os resultados obtidos na análise das informações geradas pela pesquisa. Abordaremos esses resultados conforme as impressões das participantes quanto a sua oralidade, quanto às estratégias inicialmente mais utilizadas, quanto à ampliação do repertório dessas estratégias e, finalmente, quanto ao desenvolvimento da habilidade oral dessas participantes.

4.1. Impressões das participantes com relação à sua habilidade de produção oral

Por meio do questionário inicial, as participantes tiveram a oportunidade de relatar quais eram as suas percepções acerca de seus maiores problemas ao falar em inglês. Os dados revelaram que a maior parte das participantes tinha dificuldades com sua pronúncia e construção e organização das frases em inglês.

Com relação à pronúncia, quatro das sete participantes apresentaram dificuldades, especialmente, com o uso de certas palavras. Daniela³, por exemplo, demonstrou ter problemas com a pronúncia da palavra *find* (encontrar). Simony, por sua vez, demonstrou problemas com a palavra *though* (embora). Beatriz afirmou ter problemas com a pronúncia do *r* em palavras tais como em *work* (trabalhar, trabalho). Essas dificuldades pareciam ser um dos fatores inibidores da participação dessas alunas em sala de aula. Nesse sentido, dois aspectos podem ser ressaltados: a visão das participantes com relação à pronúncia e sua percepção do sistema fonológico da língua. Com relação ao primeiro, as participantes pareciam estar muito preocupadas com a impressão que poderiam passar para os demais participantes envolvidos na conversação, fato freqüentemente mencionado na literatura (Pennington e Richards, 1986). Quanto ao segundo aspecto mencionado, as participantes pareciam ainda não ter desenvolvido sua capacidade de percepção com relação a determinados sons (Keys, 2000).

Vale ressaltar aqui o impacto que essa percepção de não adequação nas aulas de língua inglesa pode causar nos aprendizes. Ao julgarem a si próprias como incapazes de pronunciar as palavras corretamente, as alunas estavam, ao mesmo tempo, supervalorizando um só aspecto da comunicação – a pronúncia – e impedindo a si mesmas de se expressarem com segurança, ignorando o fato de que, mesmo com problemas de domínio da fonologia, elas poderiam comunicar-se funcionalmente bem.

Em se tratando da construção e organização das frases, as participantes demonstraram necessidade de melhorar sua competência gramatical. Os dados revelaram que as participantes objetivavam ter uma produção que fosse compreensível e livre de erros. Esse resultado confirmou a observação de Richards (1990) de que os aprendizes de línguas têm como objetivo geral falar fluentemente. Assim, ainda segundo Richards (1990), falar fluentemente significa produzir um discurso compreensível, fácil de acompanhar e livre de erros.

³ Os nomes das alunas são fictícios.

Outro aspecto que merece destaque é a noção de “erro” apresentada pelas participantes. Para as participantes, o erro era um fator negativo, uma vez que impossibilitava uma produção oral mais satisfatória. Além disso, as participantes acreditavam que o professor era o maior responsável pela correção, tanto da pronúncia como da construção de frases. Segundo Richards e Lockhart (1996), a correção pode ajudar os aprendizes de língua a aumentarem sua motivação e a construir um ambiente de sala de aula mais colaborativo.

4.2. Estratégias de aprendizagem mais frequentemente utilizadas

A partir do levantamento feito no questionário inicial e na primeira aplicação do *SILL*, observamos que as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes concentravam-se no grupo das cognitivas. Dentre as estratégias que mais se destacaram entre as participantes, podemos citar a estratégia de comparação entre a língua materna (L1) e a língua estrangeira (L2). A utilização dessa estratégia é reportada na literatura (Ellis, 1985) como um recurso empregado pelos aprendizes para superar suas limitações na aprendizagem (Corder, 1978; Krashen, 1981 *apud* Ellis, 1985).

Outra estratégia mencionada pelas participantes foi a de repetir palavras novas em inglês várias vezes. Patrícia e Simony, por exemplo, disseram utilizá-la com muita frequência, pois as participantes declararam ter muita dificuldade com a questão da memória. Os comentários, a seguir, sobre o que fazem para não esquecer uma palavra nova ilustram essa questão:

(1)Patrícia: (...) *eu não consigo memorizar facilmente. Essa é uma dificuldade imensa pra mim. E as minhas maiores limitações são de vocabulários e são muito sérias. Então, quando eu não conheço as palavras eu faço repetições, eu repito, repito a palavra até eu fixá-la.*

(2)Simony: *sempre que eu tenho que utilizar uma palavra ou expressão que é nova pra mim, eu tenho que repetir aquilo várias vezes, até eu fixar, mesmo.*

O fato de as estratégias cognitivas terem sido mais evidenciadas nesse primeiro momento pode ser justificado por essas aprendizes de língua terem vivenciado por muito tempo um ensino mais tradicional, em que seu papel de aprendiz era menos ativo na aprendizagem. Em outras palavras, elas costumavam utilizar mais as estratégias cognitivas devido a sua condição passiva no processo de ensino e aprendizagem, o que, segundo Williams e Burden (1997), tem sido, durante muito tempo, o único recurso disponibilizado aos aprendizes para desenvolverem suas capacidades.

Além das estratégias cognitivas, as estratégias afetivas e sociais também foram destacadas pelas participantes como frequentemente utilizadas. Essas estratégias parecem ter auxiliado no processo de instrução, funcionando como estruturas de apoio para o desenvolvimento de outras estratégias. Ao constatar essa interdependência entre os diferentes tipos de estratégias, corroboramos o que já foi mencionado por Oxford (1990) quando ela reitera que as estratégias se sobrepoem umas às outras, apoiando-se mutuamente.

4.3. Ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem

Conforme mencionamos anteriormente, as estratégias cognitivas eram as que as aprendizes utilizavam com mais frequência para desenvolver sua produção oral. Tendo em vista que a instrução objetivava trabalhar aquelas estratégias que eram menos utilizadas pelas participantes, observamos que dois grupos obtiveram um resultado bastante significativo. Esses grupos foram os das estratégias de memória e das metacognitivas. À medida que essas estratégias fossem trabalhadas com mais frequência, esperava-se que elas passassem a fazer parte do repertório das participantes.

Em se tratando das estratégias de memória, três sub-estratégias foram destacadas pelas participantes. Ana Paula, por exemplo, mencionou que tinha uma grande dificuldade com a memória; entretanto, ela afirmou que a partir da instrução, que a levou a conhecer outras estratégias de memória, passou a trabalhar com mais frequência o “uso

de palavras novas em inglês em frases diferentes para que eu possa lembrar delas”. A fala da participante, a seguir, confirma essa questão:

(3)Ana Paula: (...) *a utilização de uma palavra nova, por exemplo, se eu via a palavra uma vez, aí, eu não usava mais. Eu não procurava usar, aí quando eu queria lembrar já tinha esquecido, aí, agora não, eu procuro inserir como tinha nas estratégias lá [referindo-se ao SILL], que as questões [referindo-se às declarações do inventário] agora até serviram como sugestões. procuro utilizar uma palavra em frases em contextos diferentes pra poder me adaptar pra poder inserir a palavra no vocabulário, né, se não, não adianta. Eu passei a fazê isso (...).*

Com relação às estratégias metacognitivas, observamos que quatro das participantes passaram a trabalhar mais com as estratégias desse grupo. Sabe-se que as estratégias metacognitivas têm um papel fundamental no monitoramento do desempenho, podendo vir a fomentar a aprendizagem. Patrícia, por exemplo, demonstrou um avanço em sua aprendizagem, relatando o desenvolvimento de outras atividades ainda não experimentadas pela participante, conforme podemos observar no trecho destacado a seguir:

(4)Patrícia: (...) *eu comecei a ouvir as fitas (...) eu passei a assistir filmes primeiro ele legendado depois ele sem a legenda e depois discutir eh:: o que eu entendi sem a legenda e comecei a comprar uns os cds e dvds e:: assistir em casa tantas vezes quantas forem necessárias pra poder discutir o assunto (...).*

A atitude expressa por Patrícia no exemplo (4) está diretamente relacionada ao desenvolvimento da estratégia “fazer reflexões sobre o próprio desempenho oral em inglês”, uma vez que seria necessário que a participante refletisse sobre sua produção oral para poder fazer suas próprias escolhas. Além de favorecer o aumento do repertório de estratégias, a instrução favoreceu a conscientização da participante sobre seu processo de aprendizagem, como ela mesma destaca:

(5)Patrícia: (...) *Eu não conseguia falar (...) eu melhorei bastante, é claro, que eu ainda não tô no meio, eu sei que eu ainda não tô no meio. Ainda preciso caminhar mais pra atingir o meio.(...)Eu*

já tenho menos agonia menos preocupação menos nervoso e menos insegurança.

Na fala (5), ressaltamos a importância da utilização de estratégias metacognitivas para planejar a aprendizagem. Além disso, confirmamos a interrelação existente entre os diversos grupos de estratégias, como já mencionado por Oxford (1990) e anteriormente referido neste artigo. Como exemplo, podemos citar o papel que as estratégias afetivas tiveram nesse processo. A utilização dessas estratégias foi estimulada à medida que a instrução se desenvolvia, favorecendo a auto-confiança. No caso de Patrícia, as estratégias afetivas motivaram a aprendiz, tornando-a mais auto-confiante para assumir riscos no processo de aprendizagem.

A partir do conhecimento das estratégias que utilizavam, as participantes puderam acompanhar melhor seu próprio desenvolvimento, atendendo, assim, um dos objetivos propostos por Cohen (1998), que é o de ensinar como, quando e por que utilizar as estratégias.

4.4. A instrução e o desenvolvimento das participantes

A instrução favoreceu não apenas o aumento do repertório de estratégias de aprendizagem, mas contribuiu de forma significativa em dois outros aspectos: na formação e no conhecimento lingüístico do aprendiz de língua.

Retomando o resultado da análise do questionário inicial e da primeira aplicação do *SILL*, observamos que as participantes mencionaram que não utilizavam as estratégias voltadas para a organização e avaliação da aprendizagem com muita frequência. Embora esse grupo de estratégias não esteja diretamente ligado à produção oral, notamos que, no resultado da segunda aplicação do *SILL*, a prática desse grupo de estratégias levou as participantes a focalizar mais sua atenção em sua aprendizagem, causando um efeito positivo em sua produção oral. As participantes relacionaram sua dificuldade com a produção oral à falta de planejamento. A instrução de estratégias instrumentalizou, portanto, as participantes no desenvolvimento da avaliação de sua aprendizagem, fornecendo-lhes os meios e o apoio necessário para que

elas próprias planejassem seus passos para alcançar suas metas. Nossas observações encontram evidências na fala da participante a seguir:

(6)Ana Paula: (...) *A organização e a avaliação da aprendizagem sempre foi meu maior problema e ainda é, mas diminuiu um pouquinho. Eu não procurava, assim, colocar um tempo, determinar um tempo pra estudar inglês, por exemplo, todo dia tantas vezes na semana. Eu não faço isso. Avaliar, eu acho que eu já consigo, assim, eu percebo quando eu consigo melhorar uma coisa que eu já tinha dificuldade. Eu já consigo me avaliar um pouquinho.*

De acordo com Oxford (1990), a utilização das estratégias metacognitivas possibilita aos aprendizes controlar e monitorar sua aprendizagem. Isso significa dizer que se os aprendizes aprendem a utilizar essas estratégias para o cumprimento de um objetivo, eles passam a focalizar melhor seu desempenho. Em consequência disso, buscam meios mais eficazes de desenvolver suas habilidades, no caso deste estudo, a produção oral. Daniela, por exemplo, reconhece que o fato de encontrar meios de se tornar uma aprendiz mais organizada pode ter contribuído para sua aprendizagem. A participante parece ter percebido que, ao passar a revisar os assuntos das aulas, sua dificuldade com o uso dos verbos no passado diminuiu. Essa questão pode ser exemplificada pelo trecho extraído de sua apresentação oral, a seguir:

(7)Daniela [recontando a história]: *The name of my story it's The Last Leaf it a talk about...the two painters...they lived...eh:: in Grand Missed Village...they called Sue an::d (Johnson)...they lived in::...in a beauty of the two floor...in Grand missed Village eh:: toward winter entered a cold a cold strange the doctors the doctors called pneumonia pneumonia eh:: the pneumonia taught [a participante toca em seu braço para indicar a palavra taught] (Johnson) eh:: after Johnson was very sick...eh:: other morning...the*

Outro aspecto que também merece destaque é o desenvolvimento do auto-monitoramento da produção oral. Com o auxílio da instrução, as participantes tiveram a oportunidade de avaliar seu desempenho e experimentar de forma sistemática as atividades propostas, melhorando

sua produção oral nos aspectos fonológico, lexical e gramatical. Além disso, no caso de Daniela, que tinha problemas com sua imagem de aprendiz, o auto-monitoramento de seus erros ajudou a participante a construir uma imagem mais positiva de si mesma, ainda que reconheça que sua produção oral precisa melhorar mais. O medo de errar e a baixa auto-estima foram substituídos pela consciência de que, ao trabalhar sistematicamente os problemas de aprendizagem detectados, focando a atenção na solução dos mesmos, todos são capazes de atingir níveis adequados de comunicabilidade na língua estrangeira estudada. É importante marcar a ocorrência do impacto dessa experiência para uma futura professora de inglês, uma vez que esse comportamento de levar os alunos a melhorarem sua auto-estima por meio do monitoramento de sua aprendizagem poderá ser, no futuro, exercido por essa aluna junto às classes para as quais lecionar.

A questão do medo de errar ao se expressar oralmente era de grande importância para as participantes e isso estava relacionado a dificuldades com a pronúncia, com a estrutura das frases etc. Patrícia, por exemplo, tinha muita dificuldade em formular suas frases, o que a deixava angustiada. Acreditamos que com o auxílio das estratégias afetivas, principalmente a estratégia do auto-encorajamento, a participante tenha conseguido superar seu medo, levando-a a ter uma sensação de progresso, como podemos perceber no trecho de sua fala a seguir:

(8) Patrícia: *Eu melhorei na organização da frase. A organização da oração, eu já organizo a oração, já sai direitinho mentalmente. Eu já faço o que antes eu não fazia(...). Eu respondo de acordo com o questionário. (...) Eu já participo dos diálogos com o colega e (...) eu até já consegui contar o filme pra professora V.*

Para algumas participantes, como Simony, o componente afetivo era fator determinante em sua aprendizagem, pois ao ser pressionada para realizar qualquer tarefa de língua, ela ficava logo tensa e não conseguia produzir nada. Com o desenvolvimento das estratégias afetivas, a participante passou a ter uma atitude mais positiva sobre sua aprendizagem, aumentando sua expectativa de sucesso, como mostra o excerto a seguir:

(9) Simony: *Eu sabia que eu precisava tentar. Eu tinha que acompanhar, eu tinha que ir acrescentando conhecimento. Eu precisava falar porque senão como é que eu iria me comunicar no próximo nível, né, como é que eu vou dizer pro professor o que eu quero, o que eu não entendi se eu não tentar. Essa preocupação de que não dá pra parar, não dá pra deixar pra depois. Eu tenho que superar isso ainda nesse nível porque no próximo nível vai ter outras coisas pra eu aprender.*

Segundo Andrés (1999:89), “o sucesso na aprendizagem de línguas está intimamente relacionado à maneira como os aprendizes experienciam a sala de aula”. Nesse sentido, para que os aprendizes possam mudar sua auto-imagem, é preciso que eles se sintam motivados a fazê-lo. Em outras palavras, é preciso incentivá-los a buscar a auto-valorização para que sejam capazes de desenvolver suas próprias estratégias de auto-encorajamento.

5. Conclusão

Os dados nos permitiram observar que a instrução de estratégias de aprendizagem pode ser um meio eficaz para promover, nos aprendizes de língua, mais auto-confiança e motivação para desenvolver sua produção oral.

A instrução levou as participantes a serem beneficiadas em três aspectos: no aumento do repertório de estratégias; na formação do aprendiz; e no conhecimento lingüístico do aprendiz.

Antes da instrução, as participantes trabalhavam com as estratégias cognitivas em maior grau. Isso era esperado, uma vez que as estratégias cognitivas são aquelas que tradicionalmente fazem parte da aula de língua estrangeira. Já a partir da instrução, as alunas tiveram a oportunidade de experimentar outras estratégias e avaliar aquelas que melhor pudessem contribuir para sua produção oral. Podemos afirmar, portanto, que tanto a experimentação de novas estratégias como o fato de terem consciência de quais estratégias são mais produtivas e eficazes para sua própria aprendizagem foram os elementos que mais contribuíram nesse sentido.

Quanto ao segundo aspecto, ao estabelecerem suas próprias metas, uma vez que essas metas deveriam refletir suas dificuldades com a produção oral, as participantes puderam observar melhor suas ações e avaliar seu progresso, desenvolvendo, assim, o auto-conhecimento. É importante ressaltar que esse desenvolvimento foi resultado de um esforço empreendido pelas participantes que as conduziu em direção à autonomia, uma vez que elas próprias puderam estabelecer metas e buscar meios para alcançá-las. Dessa forma, essas ações atendem o segundo objetivo proposto tanto por Oxford (1990) como por Cohen (1998), que é o de promover a autonomia. Isso, entretanto, não significa que as participantes tenham se tornado já totalmente autônomas, e sim, que elas aprenderam a caminhar em direção a esse objetivo.

Com relação ao último benefício, podemos frisar que houve uma contribuição em termos lingüísticos se pensarmos que, para alcançar a meta pretendida, seria necessário superar algumas dificuldades, dentre elas, o medo de errar, que de alguma forma afetava a produção das participantes. Com o desenvolvimento do auto-conhecimento, elas puderam desenvolver a capacidade de focalizar mais sua atenção enquanto falavam. Com esse trabalho de auto-monitoramento, vários fatores puderam ser melhor trabalhados, como por exemplo, a questão da ansiedade, que é um componente afetivo bastante evidente nas aulas de línguas estrangeiras. Ao aprender a controlar sua ansiedade durante o momento de fala, elas facilitaram seu próprio entendimento e de seus ouvintes, diminuindo o medo de falar em público. Assim, acreditamos que as participantes tenham se tornado mais auto-confiantes, passando a gerenciar melhor suas emoções.

Com base nos aspectos mencionados anteriormente, acreditamos que o trabalho de instrução baseada em estratégias de aprendizagem provou ser produtivo nessa turma, uma vez que permitiu que as participantes construíssem um novo olhar em direção à aprendizagem, buscando transformações que dependeriam única e exclusivamente de sua vontade de mudar seu papel em sala de aula. Assim, sugerimos que a experiência pode ser estendida para outras turmas de aprendizes de línguas estrangeiras.

Recebido em: 06/2007; Aceito em: 08/2007.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉS, V. 1999 Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. IN: J. ARNOLD (ed.) *Affect in language learning*. Cambridge University Press. pp 87-102.
- COHEN, A. 1998 *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- CORDER, S. 1978 Language distance and the magnitude of the learning task. *Studies in Second Language Acquisition*, **2.1**.
- ELLIS, R. 1985 *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- FORTKAMP, M.B.M. 2000 *Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- GAIGNOUX, K.C.M. 2006 *O efeito das estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da produção oral de alunos de inglês da Universidade Federal do Pará: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Linguística, Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém.
- KEYS, K.J. 2000 Discourse level phonology in the language curriculum: a review of current thinking in teaching pronunciation in EFL courses. *Linguagem e Ensino*, **3.1**:89-105.
- KRASHEN, S. 1981 *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. 1990 *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1990 *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- PAIVA, V.L.M.O. 1998 Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*, **14.1**:73-78.
- PENNINGTON, C.M. & RICHARDS, J.C. 1986 Pronunciation revisited. *TESOL Quaterly*, **20.2**:207-223.
- RICHARDS, J.K. 1990 *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. 1996 *Reflecting teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.

- RUBIN, J. 1987 Theoretical assumptions, research history and typology. IN: A. WENDEN & J. RUBIN *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall. pp 15–29.
- WENDEN, A. 1987 Conceptual background and utility. IN: A. WENDEN & J. RUBIN *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall. pp 3–13.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. 1997 *Psychology for language teachers: a socio constructivist approach*. Cambridge University Press.

Walkyria Magno e Silva holds a Ph.D in Language Sciences from the University of Toulouse – Le Mirail, France, and an MA in Linguistics from UNICAMP, Brazil. Currently, she is a professor at the Graduate Program in Linguistics of the Federal University of Pará and an associate professor at the undergraduate level of the English Course at the same university, where she teaches Applied Linguistics and Methodology. She coordinates the research and teaching project called Ways to Autonomy in Foreign Language Learning and has developed a keen interest in learning styles and learning strategies. wmagno@ufpa.br

Kelly Cristina Marques Gaignoux holds an M.A. in Linguistics from the Federal University of Pará, in Belém, Brazil. She is an English professor at the Faculdades Integradas Brasil Amazônia in Belém and also an English teacher for the state schools system, where she works with teenagers. She has developed a special interest for the teaching of oral skills. k_gaignoux@hotmail.com.br