

POSTER\*

**A CONSCIÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DURANTE A REFLEXÃO DO ALUNO SOBRE SUA PRODUÇÃO ORAL NA SALA DE AULA**

Mônica Ferreira MAYRINK (LAEL/PUC-SP)

*ABSTRACT: The aim of this article is to report a case study which investigated the mental operations (strategies) used by a student of Spanish in his oral production. How can we recognize these strategies? Are they used in an appropriate way? The theoretical basis of this article focuses on the studies of various authors, such as Rubin, Pickard, Ellis and Sinclair and Oxford, whose taxonomy was used for the analysis of the data collected. This study proved to be relevant to make students conscious of the need of using certain strategies that they do not apply frequently and to show the importance of the teacher's role in this awareness process.*

0. Introdução

Nos últimos anos muito tem se discutido a respeito da ênfase que se deve dar às estratégias de aprendizagem<sup>1</sup> que podem contribuir para o desenvolvimento do aluno, a tal ponto que já se encontram livros didáticos que o levam a refletir sobre seu aprendizado, a partir de exercícios de auto-avaliação, por exemplo.

No entanto, a incorporação de atividades que têm como objetivo desenvolver estratégias de aprendizagem e habilidades de estudo<sup>2</sup> nos materiais didáticos, não garante o sucesso do aluno durante seu processo de aprendizagem. A questão vai muito mais além, sendo fundamental a valorização não só de técnicas (como *note-taking*, *skimming* e *scanning*, por exemplo) que visam facilitar o aprendizado, mas de outros fatores como a motivação do aluno, sua atitude em relação ao aprendizado, sua consciência lingüística e raciocínio lógico, ou seja, uma combinação de aspectos de natureza afetiva e cognitiva que influenciam direta ou indiretamente no aprendizado do aluno.

Dentro desta perspectiva, é importante que o professor entenda o processo pelo qual o aluno passa durante seu aprendizado para que possa orientá-lo melhor em direção ao sucesso.

A idéia de desenvolver o estudo de caso que passo a relatar neste artigo, surgiu das inquietações expostas acima. Em meu trabalho como professora de espanhol e inglês, senti a necessidade de conhecer mais a fundo as características de meus alunos, no que diz respeito às operações mentais (estratégias) empregadas ao realizar as tarefas que lhes atribuí. Que estratégias são essas? Como reconhecê-las? As estratégias são usadas de maneira adequada? Que papel o professor tem no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem de seu aluno?

Partindo destas perguntas, desenvolvi um pequeno estudo com uma aluna particular de espanhol cujo perfil detalharei mais adiante. Para responder tais questões, adotei uma dinâmica de trabalho<sup>3</sup> que tinha como objetivo convidar a aluna a refletir sobre sua produção oral. Como resultado deste "exercício" de reflexão, pude mapear algumas das estratégias que a aluna utiliza em seu aprendizado. Além disto, a aluna passou a entender as razões que a levam a ter determinadas dificuldades e a cometer alguns erros durante sua produção oral.

Antes de passar à descrição e resultados obtidos no estudo desenvolvido, é importante revisar suas bases teóricas.

\* Sessão de Posteriores Coordenadas "Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira II".

<sup>1</sup> Entendemos o termo "estratégia" a partir da definição proposta por Rubin (1975:43): "... the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge."

<sup>2</sup> Waters & Waters (1992)

<sup>3</sup> Especificações sobre a dinâmica de trabalho adotada na pesquisa serão dadas na seção Metodologia.

## 1. Fundamentação teórica

Durante a produção oral em língua estrangeira, muitas vezes o estudante não tem consciência de suas dificuldades. Nota-se, entretanto, que alguns alunos naturalmente conseguem identificar seus erros e preocupam-se em corrigi-los antes mesmo que o professor o faça. Tal comportamento está associado ao que Sharwood Smith (1994:94) chama de “conhecimento consciente” (conscious knowledge), que consiste de um

(...) highly limited character and used only by certain learners and in certain favourable circumstances (basically: sufficient time, deliberate focus on form as well as meaning, and, of course, the learner's possession of relevant rule)

A estratégia da auto-correção (oral ou escrita) se apoia no conhecimento consciente do aluno e, conseqüentemente, reflete de maneira positiva no seu desempenho lingüístico, uma vez que ele passa a “ouvir e controlar” seu próprio discurso. O uso desta estratégia permite ao aluno, por exemplo, tornar-se um aprendiz autônomo que busca recursos para desenvolver seu conhecimento.

No entanto, esta é apenas uma entre várias estratégias utilizadas pelo aluno durante o processo de aprendizagem, muitas delas de maneira inconsciente, cabendo ao professor ajudá-lo a descobrir e identificar aquelas que podem contribuir para seu desenvolvimento.

Muitas pesquisas têm sido feitas sobre como o uso de estratégias pode levar o aluno a adquirir mais autonomia no seu aprendizado. Rubin (1975) lançou a discussão sobre o tema ao refletir sobre as características do bom aprendiz. Já naquela época, a autora chamava atenção para o papel dos professores de “begin to help their less successful students improve their performance by paying more attention to learner strategies already seen as productive” (Rubin, 1975:41). Junto a isto, apontava a necessidade do professor de encontrar formas de ajudar o aluno a ajudar-se a si mesmo em situações em que ele, professor, não estivesse presente.<sup>4</sup>

Dentre as pesquisas na área realizadas mais recentemente, encontramos Pickard (1996), que investiga as estratégias mais usadas pelos alunos fora da sala de aula, e Ellis e Sinclair (1989), que partem em direção ao desenvolvimento do aprendiz autônomo e cujo trabalho tem sido aplicado em alguns centros de idiomas. Nesta linha de pesquisa sobressai, também, o trabalho realizado por Oxford (1986) cujo objetivo foi revisar os estudos já realizados sobre o uso de estratégias de aprendizagem e propor uma nova taxonomia das estratégias de aprendizado de segunda língua.

A propósito dos tipos de estratégias empregados pelos alunos, a autora, propõe duas grandes categorias: *Estratégias Primárias*<sup>5</sup> e *Estratégias de Suporte*. O primeiro grupo compreende as estratégias que operam diretamente na língua (como aprender as regras, praticar o idioma, memorizar, e outras). As estratégias que se inserem no segundo grupo envolvem a compreensão e controle conscientes do aprendiz sobre seu próprio aprendizado. Dentro deste grupo de estratégias, incluem-se aquelas que favorecem o aprendizado indiretamente (relacionadas à atitude do aprendiz, suas metas, nível de tensão, ansiedade etc.). A autora esclarece que tais estratégias são também chamadas de “metacognitivas”.

Oxford (1986:3), levanta quatro aspectos que definem a importância das estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento do aluno:

<sup>4</sup> Notemos que Rubin, de uma certa maneira, já estava trabalhando nesta época com o conceito de “aprendizagem com autonomia”.

<sup>5</sup> Oxford (1986:28) esclarece que, ao referir-se a tais estratégias, Rubin (1981) ocupa o termo “Estratégias Diretas” e O'Malley, Russo e Chamot (1983) as denominam “Estratégias de Conhecimento Cognitivo”.

Research has shown that language learning strategies are important for four key reasons. First, appropriate learning strategies are related to successful language performance. Second, using appropriate learning strategies enables students to take responsibility for their own learning. Third, learning strategies are teachable. Fourth, addressing learning strategies in their programs gives teachers an expanded role.

A afirmação da autora de que o uso de estratégias pode ser ensinado merece destaque, pois nem sempre o professor, ao incentivar seu aluno a aplicar diferentes estratégias de aprendizagem, se preocupa em averiguar quais são aquelas que o aluno já utiliza e se faz uso apropriado destas estratégias. De fato, Ellis (1985) alerta para o fato de que algumas estratégias de aprendizagem podem transformar-se em estratégias de “não aprendizagem”, dependendo do uso que é feito delas.

Identificamos, assim, a necessidade do professor realizar com seu aluno um trabalho prévio àquele de incentivo do uso de estratégias de forma totalmente autônoma. Acreditamos que num primeiro momento, cabe ao professor promover atividades que lhe permitam reconhecer e mapear as estratégias que seu aluno já emprega, para que somente depois possa orientá-lo sobre o uso eficaz das estratégias que ele já domina e estimulá-lo ao estudo autônomo.

O procedimento de trabalhar com estratégias de aprendizagem na sala de aula nos remete a outro dos quatro pontos levantados por Oxford em seu artigo de 1986: a importância da interação entre professor e aluno no desenvolvimento das estratégias. Neste contexto, o papel do professor se “expande”, retomando as palavras de Rebecca Oxford, acima citada. Soma-se a esta ideia a visão de Vygotsky de que é a partir da “ação partilhada” que se constrói o conhecimento (Rego, 1996), ou seja, como o próprio psicólogo esclarece,

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vygotsky, 1994:117-118).

Este postulado nos leva a reforçar o papel que o professor passa a desempenhar no momento de sua interação com o aluno com o objetivo de que adquira e empregue estratégias de aprendizagem adequadas ao seu desenvolvimento enquanto aprendiz de língua estrangeira. É a partir dessa ação conjunta que se construirá o conhecimento de como aprender a aprender e de como utilizar recursos próprios (estratégias de ordem afetiva e cognitiva) em benefício do aprendiz.

Foi tomando a taxonomia apresentada por Oxford como ponto de partida e base teórica para esta pesquisa, que investigamos quais eram as estratégias de aprendizagem que emergiam durante atividades de produção e correção oral do aluno-sujeito. Esta foi uma forma que encontramos para conhecer as estratégias que ele já empregava, a fim de classificá-las, analisá-las do ponto de vista da eficácia de seu uso, e para reconhecer aquelas estratégias que deveriam ser trabalhadas em conjunto com o professor para que o aluno pudesse aplicá-las de forma a transformar-se em um aprendiz mais autônomo.

## 2. Metodologia de trabalho

O presente trabalho foi desenvolvido na forma de um pequeno Estudo de Caso e envolveu um sujeito. Trata-se de uma estudante de nível intermediário de língua espanhola, com formação superior em Letras (Português) e que atua no meio acadêmico. A estudante tem cerca de 40 anos de idade e tem aulas particulares uma vez por semana, durante uma hora, com a pesquisadora responsável por este trabalho. Seu interesse pelo idioma espanhol deve-se principalmente à sua área de atuação profissional e

também a interesses particulares, o que configura um perfil de uma aluna bastante motivada. Quanto ao seu desempenho lingüístico, nota-se uma forte interferência do italiano e do português no seu discurso oral.<sup>6</sup>

A coleta de dados foi feita durante três aulas realizadas entre abril e maio deste ano. Foram gravados em áudio trechos das aulas em que se desenvolveu uma atividade na qual a aluna deveria: a) discorrer sobre um tema previamente selecionado, sem interrupção para correção de erros (fase 1 da atividade); b) refletir sobre sua produção oral (fase 2), a partir de sua interação com a professora, corrigindo os erros identificados na gravação anterior. Cada gravação (fase 1 e 2) durou aproximadamente 40 minutos, sendo que a segunda fase ocorreu na mesma aula, imediatamente após a primeira etapa do trabalho. A análise dos dados se baseou na transcrição destas aulas.

Os temas propostos para as tarefas enfocaram experiências e opiniões pessoais da aluna. A primeira das sessões teve como objetivo levar a aluna a expressar sua opinião a respeito do perfil do jovem brasileiro, comparando-a com as informações apresentadas por um texto lido em sala de aula, cujo enfoque era o perfil dos jovens espanhóis. Nas duas seguintes gravações, solicitou-se à aluna que relatasse suas experiências durante duas viagens que realizou no decorrer do curso, uma delas ao Chile e outra a Cuba.

A proposta da segunda fase da atividade era que a aluna pudesse desenvolver um olhar crítico sobre sua produção oral (a partir do reconhecimento de erros e discussão de qualquer outro aspecto que emergisse de sua interação com a professora), o que nos permitiria identificar as diferentes estratégias usadas durante o processo de reflexão.

### 3. Análise e discussão dos dados

Como foi exposto anteriormente, para nossa análise utilizamos a taxinomia desenvolvida por Oxford (1986) a fim de categorizar os dados<sup>7</sup>.

Dentre as *Estratégias Primárias* elencadas por Oxford, identificamos cinco que são constantemente usadas pelo sujeito tanto na fase 1 (produção livre, sem interferência do professor) quanto na fase 2 (quando a aluna reflete sobre seus erros): a aluna mostra que *compreende o conteúdo, comunica-se, pratica, aprende as regras e exercita a memória*. Dentro de cada uma destas estratégias identificamos outras subcategorias que indicam que ações da aluna revelam as estratégias usadas<sup>8</sup> (Quadro 1).

Devido ao objetivo estabelecido para cada uma das fases do trabalho, algumas estratégias só foram utilizadas em função da oportunidade que se deu ao seu emprego. Em nenhum momento da primeira fase, por exemplo, a aluna interrompeu seu discurso para fazer anotações ou para elaborar regras de uso de estruturas. Tais estratégias apareceram na segunda fase, pois surgiram como consequência do processo de reflexão no qual estava inserida naquele momento. Pode-se observar que a maior incidência de uso de estratégias se dá na fase 2, em decorrência da oportunidade que se deu à reflexão.

<sup>6</sup> O foco das aulas ministradas ao sujeito desta pesquisa está no desenvolvimento da habilidade oral, motivo que nos levou a trabalhar somente com as estratégias que a aluna aplica na reflexão sobre seu discurso oral.

<sup>7</sup> O procedimento de categorização dos dados permitiu-nos identificar as "commonalities, regularities and patterns across the various data texts" (Seliger e Shohamy, 1989:205)

<sup>8</sup> As sub-categorias aqui apresentadas (que denominamos "Ações do Aprendiz") também foram retiradas da taxonomia proposta por Oxford (1986).

Esclarecemos ainda, que não mencionamos aqui as demais estratégias que figuram na taxonomia de Oxford (1986) pelo fato de não terem sido utilizadas pela aluna no desenvolvimento das atividades propostas. Atribuímos a ausência de tais estratégias (tais como *adivinhar significados de palavras, uso do contexto, elaboração de listas de palavras etc*) ao fato de algumas delas surgirem mais naturalmente durante a produção do aluno em atividades de leitura ou escrita, ainda que também apareçam em atividades orais. O Quadro 1 sintetiza as estratégias empregadas pela aluna, indica em que fase da atividade (1 ou 2) ocorreram e apresenta exemplos.

Quadro 1 - Estratégias Primárias utilizadas pela aluna segundo taxonomia de Oxford (1986)

Estratégias Primárias (Oxford: 1986)	Ações do Aprendiz (Oxford: 1986)	Ações da aluna (análise dos dados)	Ocorrência e exemplos
MOSTRAR QUE COMPREENDE	Fazer Anotações	A aluna anota aquelas informações que julga serem mais importantes.	Aulas 1, 2, 3: fase 2 Ex: por iniciativa própria, anota verbos e vocabulário novo ("Voy a anotar")
COMUNICAR-SE	Fazer Perguntas	Solicita repetição, explicações gramaticais e lexicais, repete os exemplos, verifica se seus exemplos estão corretos	Aula 2: fase 1; Aula 3: fase 2 Ex: pede explicações gramaticais (pronomes LO) e de léxico ("gostoso")
	Manter a continuidade da conversa	Usa expressões de preenchimento de lacunas e recorre a sinônimos	Aulas 1, 2, 3: fase 1 e 2 Ex: ¿No?, Eh..., Ah... Sinônimos: apartamento, departamento (Constatado fora da sala de aula)
PRATICAR	Praticar a L2 em situações "reais"	No trabalho e na vida particular	Aula 2: fase 1 Ex: uso da palavra "glaciares" aprendida durante uma viagem
	Imitar	Usa expressões próprias de nativos para aprimorar seu desempenho	Aula 2: fase 1 Ex: uso da palavra "glaciares" aprendida durante uma viagem
APRENDER AS REGRAS	Aplicar Regras	Demonstra ser consciente de algumas regras da L2 (ortografia, fonética, conjugação verbal)	Aula 1 e 3: fase 2 Ex: fonética (ausência das vogais abertas), uso do verbo "haber": impessoal
	Elaborar e Revisar Regras	Elabora suas próprias regras e tenta aplicá-las a novas informações	Aula 1: fase 1: Erro na elaboração da regra Ex: "juventu" em lugar de "juventud"
	Supergeneralizar Regras	Aplica algumas regras de forma generalizada	Aula 1,2,3: fase 1 e 2: Generalização negativa Ex: ditongação incorreta (retuern; sientí; cuenta)
	Exercitar Regras	Faz exercícios escritos para a fixação de modelos	Aula 2: fase 2: conjuga o verbo no caderno
EXERCÍCIO DE MEMÓRIA	Fazer Análise Contrastiva entre L1 e L2	Analisa elementos da L1 e da L2 em busca de semelhanças e contrastes	Aula 1: fase 2 Ex: incorporação da vogal "e" em adevogado, por alguns falantes do português * Levando à interferência, em alguns momentos: conjugação do verbo andar, como em português - "andé"
	Elaborar	Relaciona informações novas a outras já conhecidas, por meio de associações	Aula 3: fase 2 Ex: relação entre a terminação das palavras estacionamento e departamento
	Contextualizar	Cria um contexto para lembrar palavras e expressões novas	Aula 1: fase 2 Ex: elabora a frase "No hay problema"
	Repetir	Repete uma palavra nova ou expressão para memorizá-la	Aula 1, 2, 3: fase 2 Ex: repete "actualidad"; "El agua"
	"Loci"	Lembra de informações pelo lugar onde anotou no caderno	Aula 2: fase 2: Ex: "Está por acá"

É importante ressaltar que, no caso específico da estratégia *Mostrar que Compreende*, a aluna, na primeira aula, somente fez anotações por solicitação da professora. No entanto, nos dois encontros que se seguiram, a aluna já o fez por iniciativa própria. Observamos, assim, que o trabalho levou à conscientização da aluna sobre a importância do uso de tal estratégia; em outras palavras, a partir da interação com a professora, estabeleceu-se uma mudança no comportamento da aluna.

Outro dado importante é o fato de que algumas estratégias foram usadas de maneira inadequada, levando a aluna ao erro. Este fenômeno foi observado em alguns momentos, quando, por exemplo, a aluna elaborou regras próprias e generalizou outras que não se aplicavam à situação em questão. A análise contrastiva entre L1 e L2 realizada pela aluna em alguns momentos também apresentou resultados negativos, pois revelou em seu aprendizado de espanhol a interferência tanto da língua materna quanto de seu conhecimento de italiano.

Em relação às *Estratégias de Suporte*, definidas por Oxford como aquelas que influem indiretamente no aprendizado, observamos que a aluna demonstra Auto-controle (faz auto-monitoração, auto-avaliação e auto-diagnóstico<sup>9</sup>), preocupa-se com a organização do ambiente de estudo (estratégia de natureza atitudinal, uma vez que a aluna evita interrupções durante a aula como uma forma de concentrar-se no estudo), e revela-se uma aluna motivada, por sua perseverança nos estudos. O quadro 2 sintetiza o uso de tais estratégias durante a coleta de dados para esta pesquisa.

Quadro 2 - Estratégias de Suporte utilizadas pela aluna segundo taxonomia de Oxford (1986)

Estratégias de Suporte (Oxford: 1986)	Ações do Aprendiz (Oxford: 1986)	Ações da aluna (análise dos dados)	Ocorrência e exemplos
AUTO-CONTROLE	Auto-monitoração	Em alguns momentos é capaz de reconhecer e corrigir imediatamente seus erros	Aulas 1, 2, 3: fase 1 e 2 Ex: faz tentativas para encontrar a forma correta (qua - casi; ha - haga - haja - han - hay); corrige no momento ou a partir de uma discussão anterior (singelo - sencillo) * Faz ultracorreções (dificuldades no uso do Pretérito Indefinido e Pretérito Perfeito) * Faz correções erradas (interferência do italiano: "L'acqua")
	Auto-avaliação	Avalia seu desempenho	Aulas 1, 2, 3: fase 2 Ex: "Estoy hablando bien"; "não faço os exercícios"
	Auto-diagnóstico	Observa seus pontos fortes e fracos e pensa em formas de melhorar seu desempenho	Ocorreu por interferência da professora
ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE	Criação de um ambiente adequado para o estudo	Evita interrupções	Observável fora da dinâmica analisada
ATTITUDE E MOTIVAÇÃO	Perseverança	É motivada para o estudo do idioma apesar das dificuldades encontradas	Aula 2: fase 2 Ex: "Difícil! Será que aprendo estes verbos?"

Cabe-nos esclarecer que a auto-monitoração nem sempre ocorreu no momento imediato de produção (fase 1). Apesar da aluna ter usado esta estratégia nas duas fases da atividade, ela mostrou-se mais constante na fase 2, cujo objetivo era justamente a reflexão sobre sua produção<sup>10</sup>, que a levou à monitoração de seu discurso.

<sup>9</sup> Sub-categorias propostas por Oxford (1986).

<sup>10</sup> O mesmo ocorreu com as demais estratégias de suporte, mais recorrentes na fase 2.

É interessante observar que a auto-correção se manifestou de três formas distintas: a) a aluna se corrigiu imediatamente; b) durante seu discurso, a aluna fez tentativas (sem interferência do professor) até encontrar a forma correta de uma estrutura, como por exemplo, ao usar o verbo "haver" (ha - haga - haja - han - hay); c) a aluna se corrigiu a partir de discussões feitas com o professor em aulas anteriores, recuperando informações que havia aprendido. Podemos dizer que estas manifestações de auto-monitoração são positivas, uma vez que através desta estratégia a aluna chegou ao uso correto de estruturas ou vocabulário. Por outro lado, observamos que nem sempre as correções foram apropriadas devido a interferências do português e do italiano, que a levaram a elaborar regras inadequadas. Junto a isto, aparece o fato da aluna realizar ultracorreções<sup>11</sup>. Nas aulas observadas, este procedimento se repetiu todas as vezes em que a aluna usava, em espanhol, o Pretérito Perfeito Simples ("fui"). Dada sua insegurança quanto ao seu emprego, a aluna imediatamente o substituiu pelo Pretérito Perfeito Composto ("he ido"), acreditando que havia feito um uso incorreto do primeiro.

Um ponto positivo que surgiu durante a interação com a professora, foi a revelação do grau de auto-estima da aluna e a avaliação crítica de seu desempenho, aspectos que se inserem nas subcategorias "auto-avaliação" e "perseverança". Vale esclarecer que o "auto-diagnóstico" feito pela aluna surgiu por interferência da professora.

#### 4. Considerações finais

O método adotado para a coleta de dados, além de permitir o desenvolvimento da pesquisa no sentido de observar as estratégias de aprendizagem já utilizadas pela aluna, contribuiu para a identificação do conhecimento que a aluna controla e o que não controla. Esta questão revela-se de extrema importância, pois oferece dados mais concretos ao professor para que possa avaliar o desempenho do aluno e identificar quais são os pontos que ele precisa reforçar e quais são os que já domina, mas não controla<sup>12</sup>.

Outra conclusão à qual chegamos a partir do uso desta dinâmica de trabalho foi a de que o método conscientiza o aluno sobre a necessidade de refletir sobre seu desempenho linguístico e de passar a utilizar estratégias que antes não empregava com frequência. A avaliação a respeito do procedimento adotado para o desenvolvimento deste estudo também foi positiva, já que a aluna a considerou "boa para pensarmos um pouco mais" (palavras da aluna).

Finalmente, retomando nossa discussão teórica inicial, constatamos que o professor cumpre um papel importante no estímulo do uso de determinadas estratégias de aprendizagem. Sem ele, algumas estratégias não chegam a ser utilizadas e outras podem ser usadas de forma inadequada, cabendo-lhe, então, identificar quais são aquelas estratégias que devem ser trabalhadas em sala de aula para que contribuam efetivamente para o aprendizado do aluno. Desta maneira, evitará que algumas estratégias de aprendizagem se transformem em estratégias de "não aprendizagem" (Ellis, 1985:171). No caso específico deste estudo, consideramos que, devido aos problemas identificados na análise (relativos à *generalização inadequada*, *interferência gerada pela análise contrastiva*, *associações e elaboração de regras incorretas*), será necessário desenvolver um novo trabalho a fim de buscar soluções, permitindo o desenvolvimento do processo de aprendizagem da aluna.

<sup>11</sup> Entendemos "ultracorreção" como um processo no qual o aprendiz corrige uma estrutura por considerá-la incorreta, quando na verdade não é.

<sup>12</sup> Os termos "ter controle e não ter controle" referem-se à capacidade que o aluno tem de usar seu conhecimento linguístico sempre de maneira correta (controlar o uso da língua) e de identificar seus erros e encontrar a forma correta (ter conhecimento mas não controlar o uso da língua).

Resta-nos ainda reconhecer que a dinâmica adotada neste pequeno estudo valoriza o trabalho conjunto entre o professor e seus alunos na construção do conhecimento e na busca de caminhos que façam do aluno um aprendiz bem sucedido e cada vez mais autônomo.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ELLIS, G. & SINCLAIR, B. 1989 *Learning to Learn English: a course in learner training* Cambridge: CUP.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- OXFORD, R. L. 1986 "Second Language Learning Strategies: Current Research and Implications for Practice" *Center for Applied Linguistics. CLEAR Technical Report Series, i, 03-44.*
- PICKARD, N. 1996 "Out-of-class language learning strategies" *ELT Journal, April, vol 50/2: 150-159*
- REGO, T.C. 1996 *Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Vozes.
- RUBIN, J. 1975 "What the good language learner can teach us" *Tesol Quarterly, 9, 1: 41-51*
- SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. 1989 *Second Language Research Methods*. Oxford, OUP.
- SHARWOOD SMITH, M. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, Longman.
- VYGOTSKY, L.S. 1994. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- WATERS, M. & WATERS, A. 1992 "Study Skills and Study Competence: Getting the Priorities Right", *ELT Journal, July, vol 46/3: 264-273*

