



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FRANCISCO TARCÍZIO CAVALCANTE BENEVIDES JÚNIOR

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM EAD

FORTALEZA

2012

FRANCISCO TARCÍZIO CAVALCANTE BENEVIDES JÚNIOR

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM EAD**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração Linguística
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- B413e Benevides Júnior, Francisco Tarcízio Cavalcante.
Estratégias de aprendizagem de inglês como língua estrangeira em EaD / Francisco Tarcízio Cavalcante Benevides Júnior. – 2012.
193 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.
1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes de português. 2. Ensino à distância – Ceará.
3. Aprendizagem. I. Título.

CDD 428.2469

FRANCISCO TARCÍZIO CAVALCANTE BENEVIDES JÚNIOR

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM EAD**

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em 27/08/2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, com o perdão do clichê, pois eu pedi e Ele permitiu.

À família, pelo apoio e paciência. Em especial à minha mãe, Sueli, e à minha esposa Rebecca, cujos papéis, fundamentais em minha vida, propiciaram tudo isso. Ao meu tio e padrinho Manoel Pereira Gomes Neto, figura que sempre me instigou.

Aos professores, pessoas admiráveis nas quais me espelhei. Especialmente à professora Vlândia, minha orientadora e maior exemplo a ser seguido. E à professora Bernardete Biasi, pelo apoio e encorajamento. À professora Lídia Cardoso, pela orientação no projeto REUNI junto à graduação. Ao professor Jerônimo Candéa do Nascimento, pela ajuda com algumas dúvidas de estatística.

Aos membros das bancas que avaliaram o projeto e a dissertação: Prof. Glória Tavares, Prof. Lívia Baptista, Prof. Júlio César Araújo e Prof. Dilamar Araújo.

Aos tutores e alunos da EaD, sem os quais a pesquisa não poderia ter acontecido.

Aos colegas, pela presença apoio e participação nas diversas etapas do processo. Em especial aos dois primeiros colegas de orientação Liliane Domingos e Lorena Barbosa. Ao colega Clerton Luiz Felix Barbosa, pelas discussões e ajuda quanto à estatística.

À CAPES, que financiou a pesquisa.

Aos demais profissionais que direta ou indiretamente ajudaram na efetivação desse trabalho. Em especial à Antônia e ao Eduardo, que fazem um trabalho exemplar junto à coordenação do PPGL.

Por fim a todos aqueles, que mesmo não figurando nesse espaço, tiveram muita importância nessa fase de minha vida, mas que, por uma questão de tempo e por serem muitos, não puderam ser mencionados.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar as estratégias de aprendizagem (EA) utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira em EaD. Adotamos a conceituação de Oxford (1990), de acordo com a qual estratégias são “passos tomados pelo aluno para melhorar o próprio aprendizado”. As estratégias agrupam-se em dois grandes conjuntos – o das diretas e o das indiretas, que se subdividem em: estratégias de memória; de compensação; estratégias cognitivas; metacognitivas; afetivas; e sociais. A fim de identificarmos os perfis de uso de EA por aprendizes em EaD, aplicamos o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas - IEALE - (OXFORD, 1990), na versão traduzida por Paiva (1998) para o português. Entre outros resultados, verificamos que a média geral no IEALE para nossos sujeitos foi de 3,02 (três vírgula zero dois), o que os encaixa em uma categoria média de uso das EA. A ordem da média de uso dos grupos de EA que compõem o IEALE foi: 1. metacognitivas; 2. sociais; 3. cognitivas; 4. afetivas; 5. memória; e 6. compensação. Foi também analisada a relação entre o perfil de uso de EA e o desempenho desses alunos em disciplinas de língua inglesa, realizando testes não-paramétricos de correlação (Spearman Rho). Os testes estatísticos apontam uma correlação tanto entre desempenho oral (sig. 0,000), quanto escrito (sig. 0,012), e o uso de EA. Foram ainda comparados os resultados obtidos neste estudo aos resultados de outros estudos sobre EA em modalidade presencial. Infelizmente, a metodologia empregada pela maioria das pesquisas brasileiras não ofereceu condições de generabilidade e, por isso, não foi possível realizar contraste entre os dados desta pesquisa e os obtidos por outras pesquisas brasileiras. Na análise de pesquisas estrangeiras, foi identificada a seguinte ordem quanto à média de uso dos grupos de EA: 1. Metacognitivas e Compensação; 2. Sociais e Cognitivas; 3. Memória e Afetivas, dados bastante similares àqueles que obtivemos com os sujeitos desta pesquisa. Este estudo possibilitou um cruzamento natural entre as definições de EA e autonomia de aprendizagem. Mudando a perspectiva que enxerga as EA como um dos mecanismos para promover a autonomia, acreditamos serem as EA, na realidade, aquilo que deveríamos medir para avaliar a autonomia de aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem; Educação a Distância em Ambiente Virtual; Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to study the learning strategies used by distance learners of English as a Foreign Language in virtual environments. The study is based on Oxford's (1990) concept of strategies as steps taken by the learner to improve his/her own learning. The strategies are divided into two groups – direct and indirect strategies, and each group is divided into sub groups: memory, compensation, cognitive, metacognitive, affective and social strategies. In order to identify the different profiles of users of learning strategies, the translated version (PAIVA, 1998) of the Strategy Inventory of Language Learning (OXFORD, 1990) - SILL - was used. Results indicated that the average score in the SILL was 3.2 (three point two) among the distance learning learners. This average score places the learners in the profile of medium users of the strategies. The rank of use for the strategy groups was: 1st metacognitive; 2nd social; 3rd cognitive; 4th affective; 5th memory; and 6th compensation. The relationship between the user profile and the performance in English courses was also analyzed, using a non-parametric test of correlation (Spearman Rho). The results of the tests indicate a significant correlation between the use of strategies and learners' performance on courses that developed both oral (sig. 0.000) and written skills (0.012). The results yielded by the application of the Inventory of Learning Strategies were also compared to the results obtained by other studies using the same inventory in face-to-face contexts. Unfortunately, this comparison could not be made with Brazilian studies, since the methodology used by them did not allow for generalizations. The analysis of the results obtained by foreign studies indicated that the rank of use for the groups of strategies was: 1st metacognitive and compensation; 2nd Social and Cognitive; 3rd memory and affective skills, a rank very close to the one obtained by this study. This study has also raised the possibility of combining the concepts of Learning Strategies with those of learning autonomy, adding to the view of learning strategies as tools to develop autonomy, the possibility of using these strategies to evaluate learning autonomy.

Key words: Learning Strategies; Distance Learning in Virtual Environments; Teaching/Learning Foreign Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principal subdivisão das EA	33
Figura 2 – Subconjunto das Estratégias Diretas	34
Figura 3 – Subconjunto das Estratégias Indiretas	35
Figura 4 – Mini-conjuntos das Estratégias Diretas	36
Figura 5 – Mini-conjuntos das Estratégias Indiretas	37
Figura 6 – Estratégias de aprendizagem diretas. Fonte: Oxford (1990)	38
Figura 7 – Estratégias de aprendizagem indiretas. Fonte: Oxford (1990)	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado do IEALE em termos do número de perfis	102
Gráfico 2 – Tipos de perfil x semestre no curso	104
Gráfico 3 – Distribuição dos tipos de perfis em relação aos semestres aos quais pertencem os alunos	106
Gráfico 4 – Média geral (todas as turmas) de uso de cada grupo de estratégias	110
Gráfico 5 – Número total de perfis (altos, médios e baixos) por tipo de estratégias	112
Gráfico 6 – Média de uso de grupos de estratégias dos alunos de 2007.2	116
Gráfico 7 – Número de perfis (altos, médios e baixos) da turma 2007.2 por tipo de estratégias	117
Gráfico 8 – Média de uso de grupos de estratégias dos alunos de 2008.2	120
Gráfico 9 – Número de perfis (altos, médios e baixos) da turma 2008.2 por tipo de estratégias	121
Gráfico 10 – Média de uso de grupos de estratégias dos alunos de 2009.2	123
Gráfico 11 – Número de perfis (altos, médios e baixos) da turma 2009.2 por tipo de estratégias	124
Gráfico 12 – Síntese dos perfis de uso de grupo de EA por ano de ingresso	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da EaD	16
Quadro 2 – Número de participantes dos artigos estrangeiros	52
Quadro 3 – Artigos estrangeiros em EA	54
Quadro 4 – Média de todos os sujeitos dos artigos estrangeiros	56
Quadro 5 – Média geral no IEALE das pesquisas estrangeiras	57
Quadro 6 – Dissertações brasileiras em EA	62
Quadro 7 – Registro de uso de EA na pesquisa de Araújo-Silva (2006)	65
Quadro 8 – Ordem dos grupos de quanto ao registro de uso, por Araújo-Silva (2006)	67
Quadro 9 – Resultado do IEALE no trabalho de Lopes (2007) - quadro adaptado	73
Quadro 10 – Perfil de uso de EA dos participantes da pesquisa de Gaignoux (2006).....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo de estatística descritiva da variável desempenho oral	93
Tabela 2 – Resumo de estatística descritiva da variável desempenho escrito	94
Tabela 3 – Resumo de estatística descritiva da variável resultado do IEALE	95
Tabela 4 – Correlação entre a média global no IEALE e o ano de ingresso no curso	107
Tabela 5 – Correlação entre estratégias de memória e ano de ingresso	129
Tabela 6 – Correlação entre estratégias cognitivas e ano de ingresso	130
Tabela 7 – Correlação entre estratégias metacognitivas e ano de ingresso	130
Tabela 8 – Correlação entre estratégias afetivas e ano de ingresso	130
Tabela 9 – Correlação entre estratégias sociais e ano de ingresso	131
Tabela 10 – Correlação entre estratégias de compensação e ano de ingresso	131
Tabela 11 – Médias de uso de estratégias individuais	132
Tabela 12 – Médias de uso de estratégias individuais no grupo de metacognitivas	135
Tabela 13 – Médias de uso de estratégias individuais no grupo de memória	136
Tabela 14 – Médias de uso de estratégias individuais no grupo de cognitivas ...	137
Tabela 15 – Médias de uso de estratégias individuais no grupo de compensação	138
Tabela 16 – Médias de uso de estratégias individuais no grupo de afetivas	138
Tabela 17 – Médias de uso de estratégias individuais no grupo de sociais	139
Tabela 18 – Perfil geral de utilização de EA x desempenho final nas disciplinas de habilidades orais	141
Tabela 19 – Correlação entre uso de EA e o desempenho oral	145

Tabela 20 – Perfil geral de utilização de EA x desempenho final nas disciplinas de habilidades escritas	147
Tabela 21 – Correlação entre média de uso de EA e desempenho escrito	152
Tabela 22 – Correlação entre estratégias de memória e o desempenho oral	153
Tabela 23 – Correlação entre estratégias cognitivas e o desempenho oral	154
Tabela 24 – Correlação entre as estratégias de compensação e o desempenho oral	155
Tabela 25 – Correlação entre as estratégias metacognitivas e o desempenho oral	155
Tabela 26 – Correlação entre as estratégias afetivas e o desempenho oral	156
Tabela 27 – Correlação entre as estratégias sociais e o desempenho oral	156
Tabela 28 – Correlação entre as estratégias de memória e o desempenho escrito	158
Tabela 29 – Correlação entre as estratégias cognitivas e o desempenho escrito .	159
Tabela 30 – Correlação entre as estratégias de compensação e o desempenho escrito	160
Tabela 31 – Correlação entre as estratégias metacognitivas e o desempenho escrito	161
Tabela 32 – Correlação entre as estratégias afetivas e o desempenho escrito	161
Tabela 33 – Correlação entre as estratégias sociais e o desempenho escrito	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação
EA	Estratégias de Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
IEALE	Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O APRENDIZ NA EAD	23
1.1	O perfil do Aprendiz em EaD	23
1.2	Estratégias de Aprendizagem	31
2	ESTUDOS SOBRE USO DE EA EM AMBIENTE PRESENCIAL	45
2.1	Coleta dos trabalhos	45
2.2	Análise das pesquisas estrangeiras	52
2.3	Pesquisas brasileiras	60
2.3.1	<i>Estratégias de Aprendizagem na aula de Língua Estrangeira: Um Estudo com Formandos em Letras</i>	62
2.3.2	<i>Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras</i>	70
2.3.3	<i>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</i>	79
2.4	Balanco geral das análises das pesquisas em EA no contexto presencial	83
3	METODOLOGIA	85
3.1	Caracterização da Pesquisa	85
3.2	Contexto de Pesquisa	86
3.3	Procedimentos de Geração e Análise de Dados	90

3.4	Participantes	96
3.5	Instrumentos	98
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100
4.1	Perfis de uso de estratégias de aprendizagem de alunos de Letras-Inglês a distância da UFC/UAB	100
4.1.1	<i>Dados obtidos com aplicação do inventário IEALE</i>	101
4.1.1.1.	<i>Relação entre perfis de uso (alto, médio e baixo) e tipos de estratégias (memória, cognitivas, etc.)</i>	109
4.1.2	<i>Resultado geral para cada estratégia</i>	132
4.2	Relação entre perfil geral de utilização de EA e o desempenho final nas disciplinas	140
4.2.1	<i>Estratégias de aprendizagem X desempenho de alunos em disciplinas de habilidades orais de língua em AVA</i>	140
4.2.1.1	<i>Análise de dados</i>	141
4.2.2	<i>Estratégias de aprendizagem X desempenho de alunos em disciplinas de habilidades escritas de língua em AVA</i>	146
4.2.2.1	<i>Análise de dados</i>	147
4.2.3	<i>Grupo de estratégias (memória, cognitiva, etc.) pelo desempenho oral</i>	153
4.2.4	<i>Grupo estratégia (memória, cognitiva, etc.) e desempenho escrito...</i>	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	176
	ANEXOS	186

INTRODUÇÃO

Com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) o paradigma educacional sofre, assim como a organização do conhecimento, uma mudança radical. Computadores, para exemplificar uma das potentes ferramentas que desempenham papel de destaque na configuração da sociedade atual e, por conseguinte, a rede mundial de computadores, ajudam a popularizar e a disseminar ainda mais o conhecimento, que já não era restrito a poucos como o foi em outros tempos (LEMOS, 2002; LÉVY, 1993; LÉVY, 1999).

Essa nova sociedade que se instaura está agora munida de uma ferramenta que espanta pelas mudanças que foi capaz de implementar: a internet. E tal instrumento dá um novo significado, mais abstrato, ao que entendemos por velocidade. Se antes pensávamos esse conceito apenas em termos de deslocamento de um corpo físico, palpável, agora a concepção é outra. Velocidade está então atrelada diretamente à emissão e recepção, ou ainda melhor, à troca de dados. Agora entendemos também tal palavra em termos da velocidade da informação.

Tal mudança traz reconfigurações de conceitos, e, entre muitas outras, uma noção completa e diretamente repensada é a noção de tempo. Tempo nunca foi tão relativo quanto agora o é, uma vez que as barreiras de espaço parecem estar sendo vencidas. Nesse sentido, as atividades humanas exigem, também, reorganização. Por conta disso, no mundo atual, há uma possibilidade maior de sobreposição de atividades. Ganhar tempo e economizá-lo parecem ser regras a serem seguidas.

Essa reorganização, então, atinge diversos setores da sociedade e, entre eles, a educação (MORIN, 2006). Embora o ato de aprender na *web* não seja diferente da aprendizagem presencial, as reorganizações sociais advindas das TIC's imprimem características novas ao processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. Assim, aprender deixa de ser uma atividade restrita a ambientes físicos e passa a ocupar também o ambiente virtual. Com isso, a educação ganha, também, velocidade.

Com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não poderia ser diferente. Agora que o indivíduo comum tem acesso à informação, ao lazer, ao trabalho, etc., tudo em um só tempo, ele também precisa de velocidade nas ferramentas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tem-se popularizado mais e mais o aprendizado de inglês por intermédio de ambientes virtuais de aprendizagem *online*. Mais e mais pessoas procuram essa modalidade de ensino-aprendizagem que parece condizente com a forma de vida de uma parcela cada vez mais

expressiva de sujeitos contemporâneos. E, desse modo, mais uma faceta da rede mundial contribui para a formação da sociedade como a conhecemos hoje. Warschauer (2000) destaca essas repercussões em nossas práticas sociais e educacionais.

No Brasil, uma dessas repercussões foi o incremento dado à educação a distância (EaD). A já estabelecida EaD recebe um reforço com essas mudanças, de forma que se adapta e atinge uma nova etapa. Pelo menos cinco grandes fases da EaD são apresentadas por alguns dos teóricos da área, conforme se pode verificar no quadro abaixo, elaborado por Vilaça (2010):

Quadro 1: Fases da EaD¹

Geração	Forma	Recursos instrucionais e tecnológicos básicos
Primeira	Ensino por Correspondência	Materiais impressos, livros, apostilas
Segunda	Transmissão por rádio e televisão	Rádio, Vídeo, TV, Fitas cassetes
Terceira	Universidades abertas	Materiais impressos, TV, Rádio, telefone, fitas cassette
Quarta	Teleconferência	Teleconferência interativa com áudio e vídeo
Quinta	Internet/web	Internet, MP3, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns ...

O primeiro grande período de destaque diz respeito à fase da EaD por correspondência. Nesse período há a prevalência dos textos impressos e, em termos do aprendiz, se caracteriza pelo estudo individual, em casa.

O segundo período se dá em função da expansão do rádio e, algum tempo após, da televisão. Surgem os programas educativos e os guias de estudos. No entanto, apesar da alegada independência, maior interação ainda era uma meta a ser atingida.

A próxima fase, a fase das Universidades Abertas, trouxe a possibilidade de abranger números maiores de aprendizes. Com isso, houve maior acessibilidade e melhores investimentos, de modo que se fez possível a articulação de várias tecnologias (rádio, televisão, gravações de áudio e vídeo, conferências por telefone, etc.).

O próximo passo da educação a distância, sua quarta fase, apoiou-se principalmente na

¹ Nesta pesquisa, usaremos quadros para sintetizar dados de outras pesquisas. Tabelas serão utilizadas para apresentar dados desta pesquisa.

tele-conferência, usando como maior ferramenta tecnológica a possibilidade de transmissões por satélite, que dava agora uma melhor possibilidade de interação em tempo real. Entretanto, flexibilidade e a própria interação não atingiram os níveis pretendidos.

Atualmente, com a EaD em sua quinta fase, muitos especialistas da área acreditam que nossa sociedade alcançou ferramentas e caminhos necessários para chegar a uma EaD de qualidade, capaz de vencer barreiras, limites e preconceitos. Chegamos à era digital e o carro chefe dessa grande mudança na EaD é a Internet (LANDIM, 1997; PAIVA, 1999; BARRETO, 1999; MOORE & KEARSLEY, 2007).

E o que podemos encontrar em comum entre essas fases dessa modalidade de ensino? Com certeza, esse é um questionamento de respostas múltiplas. Porém, um aspecto nos salta aos olhos em virtude de nosso interesse aqui: todas essas fases surgiram a partir da necessidade real de um perfil de aluno que, em virtude de quadros sociais e de políticas públicas, o ensino presencial não foi capaz de suprir.

Assim, a EaD alcança grande relevância, principalmente agora, com a implementação dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's). Atualmente, essa modalidade de ensino tem crescido, passando a atender a uma, cada vez maior, parcela da sociedade brasileira. No entanto, é preciso que essas novas e atuais políticas públicas invistam e continuem a investir na área, de modo que se sustentem os benefícios trazidos por elas e se evitem o desperdícios de investimentos. Como já vivenciado em outras ocasiões, programas e políticas de governo foram descontinuadas por trazerem consigo a “marca” de determinados grupos políticos.

Um dos benefícios gerado pela EaD está na contribuição significativa que dá à descentralização do ensino superior no país. De modo geral, o atual sistema ajuda a levar o ensino público superior dos grandes centros e capitais para o interior dos estados. Muitas vezes esse sistema é a única possibilidade de educação viável para populações em áreas geograficamente desfavorecidas. A EaD possibilita o acesso dessa parte da sociedade, antes excluída, à mecanismos educacionais.

No entanto, ao mesmo tempo em que proporciona uma maior democratização do ensino superior, a EaD demanda uma maior autonomia de aprendizagem dos estudantes que a compõem (LEMOS, 2002; PALOFF & PRATT, 2005), provocando um efeito cíclico no processo – Ead demanda autonomia e simultaneamente desenvolve autonomia de aprendizagem. Para aprender em contextos não presenciais, no seu próprio ritmo, o aprendiz necessita ter auto-disciplina para organizar seu tempo e modo de estudo; precisa empregar estratégias de aprendizagem apropriadas para os diversos conteúdos e habilidades a serem

desenvolvidas; precisa, enfim, ser autônomo. Da mesma forma, ao proporcionar atividades educativas que levem à pesquisa e investigação, à construção ativa do conhecimento, a EaD ajuda a desenvolver a autonomia de aprendizagem.

De fato essa modalidade de ensino propõe mais uma nova estruturação que vai contra a forma tradicional de ensinar. Ela estabelece uma organização interna que valoriza toda forma de interação, em todas as direções, daqueles envolvidos no ambiente de aprendizagem (interação aluno-aluno, professor-aluno, etc.). Em virtude disso, o papel do aluno ativo, em contraposição àquele passivo (que só recebe, armazenando aquilo que precisa aprender/saber), bem como a concepção da aprendizagem como uma atividade que requer ação (em contraposição a uma concepção de ensino que se estabelece na passividade do aprendiz), não só são amplamente estimulados, mas antes se fazem primordial na operacionalização da modalidade em questão. O aluno assume uma posição muito mais participativa, muito mais atuante, dentro das concepções que propulsionam essa modalidade de ensino. O ambiente de aprendizagem deve deixar de ser centrado no professor.

Em conformidade com isso, está a forma de pensar o ensino de línguas, segundo pesquisadores como, por exemplo, Walker (2001). Destaca-se a relevância de abordagens de ensino que, em uma sociedade como a de hoje, em virtude da tecnologia e globalização, objetive capacitar os aprendizes a gerirem seu próprio aprendizado. Faz-se necessário, devido à velocidade da informação e, por conseguinte, das constantes mudanças, que o aluno tome a responsabilidade de sua aprendizagem para si, sendo ele próprio o responsável por gerenciá-la. Para tanto, a autora aponta a necessidade de se desenvolverem abordagens de ensino e aprendizagem que promovam o aumento do nível de consciência dos aprendizes em relação às habilidades e estratégias utilizadas na aprendizagem de línguas. Essa autora vê, por conta disso, no ensino-aprendizagem das Estratégias de Aprendizagem, um grande potencial.

Conforme os estudos de Oxford (1990), estudantes de língua estrangeira ou segunda língua têm muito a ganhar em termos de desenvolvimento de sua autonomia de aprendizagem a partir de uma maior compreensão do que a autora denomina Estratégias de Aprendizagem (doravante EA). De maneira geral, as EA são definidas como “comportamentos ou processos mentais específicos que alunos usam para promover seu próprio aprendizado”² (OXFORD, 1989). As pesquisas sobre essas estratégias, consideradas como um dos fatores mais eficazes (OXFORD, 2003) para determinar a aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda

² Todas as traduções neste trabalho, exceto pela tradução do Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira feita por Paiva (1998), são de autoria própria.

língua, são abundantes. No entanto, pouco se sabe sobre as estratégias de aprendizagem aplicadas à modalidade de ensino a distância intermediada por AVA's. Pelo fato de a utilização de tais ambientes ser um fenômeno bastante recente, ainda poucos estudos têm se dedicado a essa área no Brasil atualmente.

Nesse sentido, e seguindo essa virada na concepção da educação, que tenta retirar o foco daquele que ensina e depositá-lo sobre aquele que aprende, encontramos nas estratégias de aprendizagem uma abordagem que fortemente condiz com a realidade da modalidade de educação intermediada por AVA's. Dessa forma, estudos que aliem as EA ao ensino de língua estrangeira nesse contexto seriam de grande benefício a essa modalidade de ensino, que vem ganhando mais e mais relevância na sociedade contemporânea. Ainda mais quando estudos como o de Dreyer & Oxford (1996) revelam a importância de tal abordagem no ensino-aprendizagem de línguas, ao relacionar as EA à proficiência linguística, demonstrando uma relação significativa entre ambas.

O ensino hoje exige que o estudante assuma um papel, conforme Walker (2001), no qual seja capaz de gerenciar seu próprio aprendizado, bem como ser o maior responsável pelas direções que esse possa tomar. Dessa forma, provada a relevância das estratégias de aprendizagem no ensino intermediado por AVA, fica demonstrada uma direção para uma alternativa de ensino-aprendizagem mais condizente com o que requer, hoje, a educação brasileira. Até mesmo porque o ensino através de AVA exige, explora e desenvolve autonomia por parte dos aprendizes.

Portanto, um estudo da natureza que propomos aqui contribui, substancialmente, para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino relevante para a configuração social contemporânea. A aplicação deste trabalho ao ensino está na possibilidade de um retorno didático aos profissionais que elaboram e trabalham nos cursos de educação a distância da UFC/UAB, e até mesmo de outras instituições, no sentido de que poderá influenciar a elaboração de futuros materiais e ferramentas, bem como o aprimoramento de recursos e procedimentos didáticos já utilizados atualmente, de modo que esses materiais e procedimentos motivem e/ou facilitem o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos. Autonomia essa que tem se mostrado essencial na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Em consonância com o que foi anteriormente exposto, uma outra grande contribuição deste é a aplicação dos estudos de EA a um campo pouco abarcado por outros autores no Brasil: a EaD e sua nova configuração hoje em nosso país. Isso significaria, dessa forma, uma

expansão nos estudos da área. Além de, também, ajudar ainda mais a propagar os estudos de Oxford, que só tem ganhado mais e mais relevância no campo do ensino e aprendizado de inglês como língua estrangeira e como segunda língua.

Outro ponto elementar para este trabalho é o fato de que a autonomia de estudo é, sem dúvida, uma questão central nas discussões que giram em torno da EaD (WALKER, 1993; BELLONI, 1999; LOOKWOOD & GOOLEY, 2001; GARCIA-ARETIO, 2002; WHITE, 2003a, para citar apenas alguns dos diversos autores da área). Inúmeros fatores (como a distância física, menos interação face a face, a necessidade de administrar o tempo de estudo, etc.), que influenciam essa modalidade de ensino-aprendizagem, acabam por exigir um alto grau de autonomia de estudo por parte dos alunos. Essa preocupação remonta até mesmo a fases da EaD anteriores ao advento da WEB (como em MOORE, 1986) e não se limitam somente a essa modalidade de ensino (como em HOLEC, 1981).

No ensino de línguas, já há muito, esse aspecto tem ocupado papel de destaque, principalmente em relação às práticas de ensino que se voltam para a construção de habilidades que possibilitem o “aprender a aprender” - *life-long learning* (ARTHUR & HURD, 2001). A relevância de um aluno que tome um papel mais ativo, sendo ele corresponsável por sua aprendizagem faz-se imprescindível no processo de aprendizagem de línguas. Muitos autores (BIALYSTOK, 1981; POLITZER, 1983; POLITZER & McGROARTY, 1985; HARLOW, 1988; OXFORD, 1990; CHAMOT, & O'MALLEY, 1990) percebendo essa necessidade, começaram a estudar os vários comportamentos de alunos que os levavam à otimização de sua aprendizagem, chegando, assim, ao que conhecemos hoje como “estratégias de aprendizagem”.

Enxergamos nessas mesmas EA uma forma de exercitar e por em prática a tão almejada autonomia de estudos em EaD. Dessa forma, sentimos a necessidade de estudar as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira em cursos a distância. Mais especificamente indagamo-nos:

1. Que perfis de uso de estratégias de aprendizagem (EA) são identificados entre os alunos de uma licenciatura a distância em Letras: Inglês?
2. Qual a relação entre o perfil de uso de EA e o desempenho desses alunos em disciplinas de língua inglesa?
3. De que maneira os resultados obtidos neste estudo se comparam a resultados de outros

estudos sobre perfis de uso de EA em modalidade presencial?

A partir dessas indagações traçamos o objetivo principal do trabalho, aqui desenvolvido, que é estudar as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira no Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB.

A fim de respondermos nossa primeira pergunta de pesquisa, aplicamos o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (OXFORD, 1989) para identificarmos, descrevermos e analisarmos, a partir dos resultados obtidos com a aplicação desse Inventário, o uso de EA por alunos do Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB.

Com o intuito de respondermos a segunda pergunta de pesquisa, identificamos, descrevemos e analisamos a relação entre o uso que esses alunos fazem de EA e seu desempenho no curso.

Finalmente, objetivando evidenciar de que maneira os resultados obtidos neste estudo se comparariam a resultados de outros estudos sobre perfis de uso de EA em modalidade presencial, contrastamos os resultados obtidos nesta pesquisa em contexto semi-presencial com resultados de estudos anteriores efetuados em contexto presencial.

Esta dissertação organiza-se da seguinte forma. Na Introdução, problematizamos a utilização de estratégias de aprendizagem por alunos em ambientes virtuais de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de sua aprendizagem e apresentamos nossas questões de pesquisa. Também incluídos na Introdução estão os objetivos e a justificativa deste estudo. No Capítulo 1, pretendemos dar conta do referencial teórico necessário ao nosso trabalho. Com esse intuito, discutimos questões relacionadas ao perfil do aprendiz em EaD. Ainda nesse sentido, apresentamos o referencial teórico sobre estratégias de aprendizagem. No Capítulo 2, no qual tratamos de nossas decisões metodológicas, abordamos os seguintes itens: caracterização da pesquisa, contexto de pesquisa, participantes, procedimentos de geração e análise de dados e instrumentos. No início do Capítulo 3, fazemos uma análise sistemática dos principais trabalhos relacionados ao uso de estratégias de aprendizagem por aprendizes de língua estrangeira em ambientes presenciais de aprendizagem. Logo em seguida, efetuamos as análises dos dados obtidos nesta pesquisa, bem como realizamos o contraste dos resultados obtidos (contexto a distância) com os resultados das outras pesquisas analisadas (contexto

presencial). Por fim, em nossas Considerações Finais, tratamos das limitações, implicações e aplicações deste estudo.

1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O APRENDIZ NA EAD

O objetivo de analisarmos as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira em cursos a distância instigou-nos, primeiramente, a procurarmos melhor conhecer o aprendiz em EaD. Esse melhor conhecimento levou-nos a reconhecer que seus estilos de aprendizagem são também bastante variados; na verdade, a heterogeneidade dos alunos de EaD parece-nos ainda maior que no caso do aluno da modalidade presencial. Se os alunos são bastante heterogêneos, seus estilos de aprendizagem devem ser também ainda mais variados. Desse modo, o estudo das estratégias de aprendizagem empregadas por alunos de EaD pode ser um caminho para definir melhor o que seria autonomia de aprendizagem em EaD, além de servir de suporte para elaboração de materiais para aprendizagem de línguas a distância e para o trabalho do tutor no desenvolvimento da autonomia exigida para o sucesso do aluno nessa modalidade de ensino. Portanto, neste capítulo, apresentamos uma revisão bibliográfica dos seguintes tópicos: O Perfil do Aprendiz em EaD, e Estratégias de Aprendizagem.

1.1 O perfil do Aprendiz em EaD

Uma questão recorrente na área da EaD é o tipo de aluno que é levado a essa modalidade de ensino. Esse debate se mostra relevante em virtude da forte ênfase que se dá ao estudante na Ead (embora não se limite apenas a essa modalidade), ainda que, conforme aponta Belloni (1999), essa pretensa ênfase não passe, muitas vezes, “do nível retórico do discurso”.

É fácil encontrar, em diversos autores (WALKER, 1993; RENNER, 1995; PAIVA, 1999; GARCIA ARETIO, 2001), a descrição de inúmeras qualidades que direta ou indiretamente ajudam a construir o perfil do estudante de Ead. Muitas são as características, apontadas por aqueles dedicados a esse campo de estudo, que, se não ajudam inteiramente a responder à pergunta “Quem é o aluno de EaD?”, pelo menos, sem dúvidas, ajudam a indicar quem esses deveriam ser.

Belloni (1999), por exemplo, em um momento dedicado à descrição dos alunos de EaD, se refere a tais estudantes fazendo primeiro menções a exigências externas ao ambiente de aprendizagem, impostas pela configuração atual de nossa sociedade. Ela propõe:

As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais tem impacto sobre a educação são, pois, maior complexidade, mais tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo, trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multicompetente, multiqualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. (BELLONI, 1999, p.39)

Muito já se exprime, em relação ao perfil do aluno que nos interessa, na descrição dessa demanda que se configura em relação a nossos profissionais por parte de nossa sociedade hoje. Presumimos com isso que boa parte do que compõe o aluno de EaD é resultado dessa demanda social.

Tema recorrente em seu trabalho, Belloni (1999) considera, já em sua primeira menção direta ao aprendiz da EaD, a autonomia como característica necessária a esse tipo de indivíduo, indicando a necessidade do aluno, nesse contexto, de gerir/regular seu próprio processo de aprendizagem. Esse procedimento, leva-nos a deduzir que se requer desse aluno certo grau de maturidade³. Por isso, a autora sugere que, para o perfil de aluno no modelo de aprendizagem que nos interessa, o mais indicado seria sujeitos “adultos com maturidade e motivação necessárias à auto-aprendizagem [...]” (BELLONI, 1999, p.40) - apesar disso a autora abre parênteses para chamar atenção a uma, ainda prevalente, aprendizagem passiva, mesmo em EaD.

Uma questão mencionada junto a essa necessidade de maturidade e que merece destaque em separado é a questão da motivação⁴. De acordo com Trindade (1992, apud BELLONI, 1999) os adultos, portanto, indivíduos maduros, acham em si mesmos motivação para aprender. No entanto, uma característica mencionada ainda por Belloni (1999), tema que é possível perceber algumas vezes em sua obra, é a questão do isolamento, propriamente dito ou o sentimento dele. Dessa forma, ainda que o sujeito adulto seja capaz de, por si só, encontrar as necessidades de aprender, a questão da motivação para o aluno de EaD será sempre delicada, principalmente devido ao fato de esse aluno ser um indivíduo bastante ocupado e precisar dividir seu tempo com muitas outras atividades, obrigações ou não.

³ A autora não se detém em uma discussão do que entende nesse trecho por maturidade, no entanto, nos parece que a noção que emprega está mais atrelada a uma concepção psicossocial de maturidade, em um sentido conforme se pode verificar em Greenberger & Sørensen (1974). O modelo desses autores, basicamente, traça três dimensões da maturidade: (1) a capacidade do indivíduo de funcionar adequadamente por si próprio; (2) a capacidade de interagir adequadamente com outros; (3) a capacidade de contribuir para uma coesão social.

⁴ Entendemos a motivação como aquilo que ativa, mantém e direciona o interesse do indivíduo (BORDENAVE & PEREIRA, 1995), seja essa força/impulso de natureza intrínseca ou extrínseca (LEMOS, 1999)

Sendo o aluno adulto assim tão ocupado, outra característica que vem à tona é a necessidade de liberdade de tempo e espaço. Belloni traz um fragmento do texto de Walker (1993, p. 23) que retrata um pouco esse perfil do aluno ocupado, que estuda tarde da noite, enquanto as crianças dormem, depois dos diversos afazeres. É justamente em virtude dessa rotina que se expressa na descrição de Walker, tão comum em nossa sociedade atual, que surge a necessidade da quebra dos limites de tempo e espaço; o sujeito precisa, cada vez mais, de flexibilidade nos mecanismos educacionais.

Já a questão do isolamento leva ainda à necessidade da interação, sendo essa, outra temática da autora na qual aqui estamos nos concentrando. Com um ambiente rico em interação essa motivação do estudante pode se beneficiar, ainda mais quando programas e ferramentas da rede possibilitam certa flexibilidade na interação humana trazendo maior independência de tempo e espaço. Em outras palavras, a interação humana agora pode ocorrer em espaços físicos e de tempo diferentes sem, com isso, perderem velocidade. Assim se atende não só à interação, de que tanto necessita tal aluno, mas também à necessidade de menos fixidez, de maior flexibilidade, com a qual precisa contar o indivíduo ocupado de nossos tempos.

O sujeito na EaD (apesar de poder parecer contraditório) deve, portanto, estar propenso a interagir com outros, até porque, como as teorias educacionais em voga e a própria sociedade exigem, o trabalho em equipe, cooperativo, ou mesmo colaborativo, se faz necessário. E tudo isso, combinado, leva à exigência de um aluno muito mais ativo, participativo.

Um aluno tão mais ativo se torna muito mais reflexivo, exigente, até mesmo em função do contato com a tecnologia e o acesso que essa proporciona ao conhecimento, ou mesmo em função do fato de, muitas vezes, esse aluno de EaD, já possuindo uma formação inicial, procurar essa modalidade porque busca uma formação continuada. Tal indivíduo não se conforma mais só com as estratégias educacionais tradicionais. Ele, primeiramente, precisa e muitas vezes exige uma abordagem educacional muito mais condizente com uma prática de aprender a aprender, uma abordagem que só é possível quando encaramos o conhecimento como processo, e não um produto. A EaD, portanto, pode ajudar a superar barreiras do ensino tradicional já que, ao mesmo tempo que demanda um tipo de aluno mais propenso à auto-gerência, a aprender a aprender, também ajuda a compor esse tipo de aluno.

Com base no exposto até agora, se fossemos traçar um perfil do aluno de EaD, sem, claro, tentarmos ser absolutamente completos em nossa descrição, de acordo com as noções

diluídas em Belloni (1999), esse aluno seria um sujeito adulto, capaz de encontrar por si só as razões que o levam a buscar aprender. Pelo fato de ser adulto, é, antes de mais nada, um membro da sociedade com experiências de vida relevantes. É, por isso, um tanto mais reflexivo, muitas vezes não aceitando de imediato o conteúdo que lhe é transmitido, sendo, por vezes, um profissional que busca formação continuada e que, com isso, apresenta um senso crítico já desperto. Como uma pessoa adulta e ocupada, ele necessita dividir seu tempo entre muitas atividades. Por essa razão, é um sujeito que precisa de flexibilidade, essa sendo alcançada, em grande parte, hoje em dia, através da tecnologia. Ele é, dessa forma, um indivíduo que, minimamente, domina a tecnologia, da qual depende para romper limitações de espaço e tempo. E em razão dessa mesma tecnologia, que ajuda a estar junto enquanto se está separado, é que muitas vezes se estabelece uma certa sensação de distância, isolamento. Nesse sentido, muitas vezes, faz-se necessária ampla interação, o que, em contra-partida, exige dessa pessoa que ela saiba como trabalhar em grupo, como realizar um trabalho cooperativo. Um sujeito assim tão ativo, crítico, maduro e propenso a interação não pode, portanto, se conformar com abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem. Ele necessita, ou talvez até mesmo exija, uma prática de construção do conhecimento. O aluno de EaD precisa, dessa forma, “aprender a aprender”.

A imagem do aluno de EaD que se pode construir, por exemplo, em García-Aretio (2002), não é muito diferente da que encontramos em Belloni (1999). García-Aretio observa que nem todos os alunos na EaD tem maturidade para enfrentar a responsabilidade que essa modalidade “solitária” exige. E, dessa forma, elenca, em contraste com o sistema presencial, fatores que condicionam a aprendizagem nesse contexto.

Um fator interessante que García-Aretio aponta, dentre outros, é o fato de que, enquanto alunos em contexto tradicional formam “grupos homogêneos em termos de idade, interesses, motivações, experiências, aspirações, etc.”, os adultos que estudam no contexto a distância formam um grupo heterogêneo em relação a esses mesmos aspectos.

Embora não concordemos que o contexto presencial de ensino seja de fato homogêneo, enxergamos, no que diz o autor, uma questão de muita relevância, que é o fato de o contexto a distância ser formado por grupos de estudantes mais heterogêneos que no contexto presencial. Nesse sentido, o que fazer para atender a essas diferenças? Frente a tal diversidade sabemos que não se pode exigir exatamente o mesmo de todos os alunos.

Além dos aspectos apontadas por Garcia-Aretio (2002) como responsáveis pela heterogeneidade dos aluno de EaD - idade, interesses, motivações, experiências, aspirações –

vale a pena incluir entre eles também as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem, embora acreditemos que a variação nesses dois últimos pontos se dê (não se sabe até que ponto) tanto em ambiente presencial quanto virtual.

Gardner (1993) veio, com sua teoria das inteligências múltiplas, questionar a eficiência dos testes de inteligência. Ele aponta que os testes mais antigos não são de todo inapropriados, visto que seus resultados são indicadores da habilidade de se lidar com as matérias na escola. Contudo, esses instrumentos não indicam a capacidade de alguém obter sucesso posteriormente na vida. É por isso que, por exemplo, muitas vezes não nos causa surpresa saber que um aluno, de excelente desempenho escolar, não obtenha sucesso profissional.

Segundo esse autor, a razão para tanto está no fato de que nossa cultura acabou gerando uma concepção de inteligência um tanto limitada. Assim sendo, ele propôs a existência de, pelo menos, 7 (sete) inteligências básicas (GARDNER, 1993). Gardner (1999) inclui uma oitava inteligência – naturalista – e discute a possibilidade de uma nona. No entanto, não pretendemos explorar exaustivamente essa teoria aqui e, por isso, nos restringimos às 7 (sete) primeiras inteligências: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpessoal e Intrapessoal.

De acordo com o autor, a inteligência linguística é a capacidade de usar eficientemente as palavras, oralmente ou na escrita. Essa inteligência inclui a habilidade de manipular a sintaxe, a fonologia, a semântica e a pragmática. Exemplos de indivíduos que apresentam um alto grau dessa inteligência são os oradores, os políticos, os poetas, os escritores e os jornalistas.

Já a inteligência lógico-matemática é a capacidade de lidar com os números e de raciocinar eficientemente. Esse tipo de inteligência permite uma facilidade na percepção de padrões lógicos, na interpretação de proposições lógicas dos tipos – por exemplo, se-então e causa-efeito – e em outras formas de abstração. Exemplos de indivíduos que apresentam alto grau dessas inteligências são os matemáticos, os contadores, os cientistas e os programadores.

A inteligência espacial é a habilidade de perceber o mundo espaço-visual com precisão de poder realizar transformações nessas percepções. Essa inteligência envolve sensibilidade a cores, linhas, formas, espaços e às relações que existem entre esses elementos. Exemplos de indivíduos que possuem alto grau desse tipo de inteligências são os caçadores, os exploradores, os guias, os decoradores, os arquitetos, os artistas e os inventores.

A inteligência corporal-cinestésica está relacionada ao uso, com eficiência, do próprio

corpo para expressar ideias, sentimentos, e a facilidade de produzir ou transformar coisas com as próprias mãos. Alguns indivíduos que possuem um alto grau dessa inteligência são os atores, os mímicos, os dançarinos, os atletas, os escultores, os cirurgiões.

A capacidade de perceber, distinguir, transformar e expressar formas musicais, que envolve o domínio do ritmo, da melodia, do timbre, do tom e da altura (variação grave, médio, agudo) está relacionada à inteligência que Gardner nomeou “musical”. Os “amantes” da música, os críticos de música, os compositores, são exemplos de sujeitos que possuem um alto grau dessa inteligência.

A habilidade de perceber e distinguir o humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas está relacionada a inteligência interpessoal. Essa inteligência inclui sensibilidade a expressões faciais, voz, gestos e outras pistas transmitidas pelos outros, dando, assim, à pessoa que possui tal capacidade, a possibilidade de responder adequadamente a esses estímulos.

Já a inteligência interpessoal é o auto-conhecimento e a habilidade para agir, de modo a adaptar-se quando necessário, com base nesse conhecimento. Essa inteligência inclui a possibilidade de montar uma auto-descrição precisa. Inclui também o conhecimento do próprio humor, intenções, motivações, temperamentos e desejos.

Um ponto importante ao qual Gardner chama atenção é o fato de que as inteligências trabalham em conjunto. Elas operam simultaneamente em todos os indivíduos, mas em níveis diferentes, havendo, assim, sujeitos com um alto grau de determinadas inteligências e um grau não tão alto em outras, bem como indivíduos com um alto grau de inteligências em vários desses campos, ou em apenas um. Em suma, há a possibilidade de variações diversas, formando, então, inúmeros perfis.

Um exemplo da interação entre as inteligências traçadas por Gardner é o que acontece com um jogador de futebol. Esse profissional precisa perceber rapidamente o mundo espacial ao seu redor, precisa de uma noção de espaço apuradíssima para executar todo o domínio que o esporte exige, ex.: executar um cruzamento, bater um escanteio, uma falta, fazer um gol, defender um chute a gol, etc.; necessita de uma grande habilidade com o corpo (inteligência corporal-cinestésica) para executar essas mesmas tarefas; da inteligência lógico-matemática, necessária para a elaboração de estratégias; e ainda, da inteligência intrapessoal, para resistir e adaptar-se a pressão que o esporte exige. Isso, claro, sem contar as outras inteligências, que podem beneficiar ainda mais o desempenho de tal profissional.

As inteligências múltiplas são mais um aspecto que contribuem para a

heterogeneidade do ensino e, por conseguinte, da EaD. Em virtude disso faz-se necessário buscar implementar abordagens que possibilitem um trabalho mais diversificado, que contemplem a multiplicidade característica da EaD. Treinamentos na utilização das estratégias de aprendizagem podem beneficiar práticas de ensino que busquem incluir a diversidade resultante dos inúmeros perfis que se formam em virtude das múltiplas inteligências. Existem estratégias que atendem às necessidades de cada um dos perfis que se pode alcançar através da combinação dessas inteligências. Para citar algumas dessas estratégias, podemos mencionar, por exemplo, a utilização de diários para aqueles indivíduos que possuem alto nível de inteligência intrapessoal e dedicam boa parte de seu tempo à suas próprias reflexões. Para aqueles que são mais corporais-cinestésicos, há a possibilidade de ligar ações a vocabulário no intuito de melhor internalizar a língua (como o emprego de peças teatrais na sala de aula para estimular a prática de diálogos).

Em suma, as possibilidades são diversas e qualquer um dos tipos de inteligência pode ser beneficiado pelo treinamento na utilização de EA. Isso sem contar o fato de que esses treinamentos também podem ser usados para estimular os alunos a praticarem os outros tipos de inteligências, muitas vezes alheios aos seus perfis.

Outros responsáveis pela heterogeneidade na EaD, são os estilos de aprendizagem. Muitos são os teóricos que estudaram o assunto e desenvolveram instrumentos capazes de identificar diferentes estilos de aprendizes (MYERS, 1962; REICHMANN, 1974; HONEY; MUMFORD, 1986; SCHEMECK, 1988; REID, 1998). Um dos teóricos que talvez mais tenha influenciado a área foi o psicólogo suíço Carl Jung.

Esse autor classificava toda atividade mental em quatro dimensões que se configuravam como polos opostos: a primeira dimensão dizia respeito à oposição sensorial-intuitiva do tipo de percepção; a segunda, à oposição analítica-subjetiva do tipo de julgamento; a terceira dimensão era a oposição introversão-extroversão, conforme o direcionamento dos processos mentais; e, por fim, em relação a tipos de atitudes, a oposição julgadores-perceptivos, opondo, respectivamente, aqueles indivíduos que orientam seus processos mentais no sentido da decisão, do planejamento, da organização, àqueles que orientam seus processos mentais baseados na flexibilidade e adaptação às circunstâncias.

No Brasil, entre os vários modelos de aprendizagem que ficaram conhecidos, um que ganhou bastante destaque foi o de Felder e Silverman (1998) que classifica os alunos em cinco dimensões: ativos/reflexivos, sensoriais/intuitivos, visuais/verbais, indutivos/dedutivos, sequenciais/globais.

Os aprendizes ativos preferem aprender agindo sobre algo, testando aplicando, manipulando, discutindo ou explicando o conteúdo. Já o aluno reflexivo prefere pensar sobre as coisas, processando introspectivamente as informações antes de fazer algo com elas.

Os alunos sensoriais preferem que a informação seja dada concretamente em fatos e têm tendências a serem mais práticos e cuidadosos. Tendem a preferir pensar de modo mais concreto e metódico. Por sua vez, os intuitivos preferem aprender um ambiente onde possam fazer suas próprias descobertas e estabelecer relações. Aceitam melhor o novo e são criativos. A aprendizagem intuitiva envolve a percepção indireta ou inconsciente, às vezes especulando ou imaginando.

Os aprendizes caracterizados como visuais lembram melhor aquilo que veem, por isso preferem que o conteúdo seja apresentado de forma visual, como, por exemplo, através de gráficos e figuras. Já os aprendizes verbais aprendem melhor através de palavras e, portanto, preferem explicações escritas ou faladas.

O aluno caracterizado como indutivo prefere ver primeiramente os casos específicos para depois chegar à compreensão de princípios e teorias, ele prefere partir de observações, resultados de experiências, exemplos gráficos ou numéricos para só então atingir concepções mais gerais. Os estudantes indutivos gostam dos exemplos práticos, logo relacionam com o que já sabem e procuram deduzir regras para estender os primeiros exemplos a outros casos que estão estudando. Por sua vez, o dedutivo prefere ter primeiramente a visão geral da teoria e deduzir as suas aplicações para os casos específicos. Os dedutivos aceitam a explicação mas não se “convencem”, querem que lhes seja apresentada alguma dedução.

Os sujeitos tidos por sequenciais adquirem conhecimento através da sucessão de etapas lógicas, portanto, de forma linear, numa sequência. Esse tipo de aluno tem dificuldade em lidar com conteúdos fragmentados. Já os sujeitos tidos por globais aprendem absorvendo o material quase que aleatoriamente, saltando conteúdos, sem se preocupar em perceber as relações. Compreendem o contexto ou o cenário geral mas tem dificuldades em apontar como chegaram àquelas conclusões.

Da mesma forma que as EA podem beneficiar uma abordagem que considere as múltiplas inteligências, elas também podem fazer o mesmo por uma abordagem que forneça espaço aos diferentes estilos de aprendizagem. Para citar apenas alguns exemplos de estratégias que podem atender às preferências de alguns desses estilos, podemos indicar a estratégia “usar rimas para lembrar novas palavras” para aqueles que são mais verbais ou ainda “usar mímicas ou gestos” na tentativa de compensar a falta de vocabulário para aqueles

que são mais ativos.

Como podemos perceber, as EA contribuem para a possibilidade de um trabalho que abarque e contemple as diferenças. Conforme Belloni (1999):

As concepção de estratégias adequadas a utilização dos materiais e tecnologias de aprendizagem a distância, que são tão ou mais importantes que os próprios materiais, é fundamental para o sucesso de uma ação educacional a distância. Estas estratégias devem ser parte integrante dos materiais, tendo como objetivo promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma.

Não devemos, no entanto, restringir as estratégias, das quais fala Belloni, àquelas “adequadas a utilização dos materiais e tecnologias de aprendizagem a distância”. Acreditamos que as estratégias “que são tão ou mais importantes que os próprios materiais” e que “devem ser parte integrante dos materiais” devem ter seu conceito ampliado para uma noção de estratégias de “aprender a aprender”, de um modo geral. Somente dessa forma alcançaremos um dos pilares da EaD, que é a autonomia.

1.2 Estratégias de Aprendizagem

Belloni (1999) aponta que a EaD já sofreu forte influência das concepções fordistas, levando ao estabelecimento de uma educação em massa nesse contexto. Apesar da possibilidade de se enxergar vantagens em um modelo que objetive a padronização, tal atitude é extremamente prejudicial àqueles que não se enquadram no padrão estipulado. Ela observa ainda que, embora essa fase já tenha passado, a influência persevera, mas, agora, se centra nas grandes inovações do pós-fordismo, cuja estratégia se caracteriza por: inovação do produto, variabilidade do processo e responsabilidade do trabalho. A autora complementa e defende uma postura educacional voltada para essas variáveis pós-fordistas dizendo que:

O pós-fordismo se caracteriza pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas. O processo de descentralização e horizontalização da gestão está associado a um modelo de organização menos burocrático e mais empresarial e a uma ênfase na autonomia, iniciativa e flexibilidade oposta à rotina legal e racional do fordismo. (BELLONI, 1999)

Em outras palavras, os novos paradigmas econômicos e industriais exigem: 1.

inovação; 2. uma diversidade de métodos que, portanto, possibilitem o alcance de um mesmo objetivo através de vários processos e 3. autonomia, que se configura como uma excelente alternativa no alcance da descentralização e horizontalização da gestão, bem como de uma maior responsabilidade da força de trabalho.

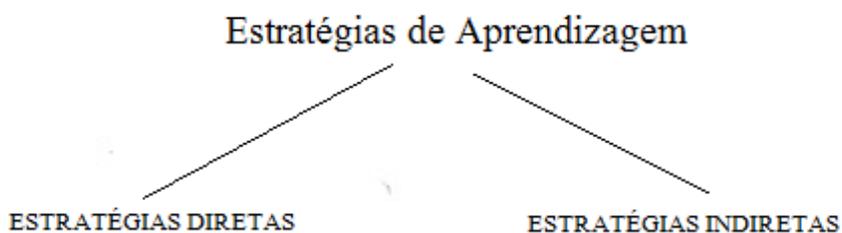
Sendo essas concepções pilares de grande relevância também na EaD, acreditamos encontrar, nas EA, uma ferramenta que abarque, em um só tempo, todas essas exigências desse contexto de ensino-aprendizagem.

Muitos autores trabalham com a conceituação de EA (OXFORD, 1990; DÖRNYEI, Z. & SKEHAN, 2003; MACARO, 2004; CHAMOT & O'MALLEY, 1990) desde que Rubin (1975) começou a estudá-las. Convém destacar que todos esses pesquisadores estudaram as EA em contexto presencial. Para Rubin, por exemplo, as EA “são técnicas ou mecanismos que os alunos podem usar para adquirir conhecimento”. Ela alcançou essa definição através da observação daquilo que o bom aprendiz de língua estrangeira fazia, em seu processo de aprendizagem em sala de aula, para obter sucesso. Com isso, ela construiu uma lista das estratégias tipicamente usadas por alunos bem sucedidos, dividindo-as em três grandes grupos: comunicativas, sociais e afetivas. A partir de então, uma gama diversa de pesquisadores se voltaram para estudos nessa direção (STERN, 1975; HOSENFELD, 1976; NAIMAN *et al*, 1978; BIALYSTOK, 1978, 1981), chamando atenção do professor para o fato de que é possível ajudar os alunos a tomarem a frente de seu próprio aprendizado e melhorar o próprio desempenho. Esses estudos eram muitos e alguns chegavam a divergir bastante, a ponto de O'Malley *et al* (1985) chegar a descrever a situação na época como confusa e a apontar a falta de consenso como responsável pela dificuldade de pesquisas nesse tópico.

Oxford (1990), revisando essas pesquisas, elencou e categorizou um grande número de EA. Conceituando estratégias como “passos tomados pelo aluno para melhorar o próprio aprendizado”, formulou o primeiro instrumento para medir a frequência de utilização dessas estratégias por alunos. De acordo com Oxford & Burry-stock (1995), apesar da existência de muitos outros estudos utilizando escalas com o mesmo propósito, o instrumento de Oxford continua sendo a escala de estratégias mais amplamente empregada. É bastante relevante, no entanto, chamar atenção para o fato de que o instrumento de Oxford (1990) não foi desenvolvido para a EaD e que as estratégias por ela agrupadas não levam em conta essa modalidade de aprendizagem. No entanto, devido a não existência de instrumentos de aferição de uso de EA em EaD, e diante da relevância estatística do instrumento de Oxford, optamos por utilizar neste trabalho o instrumento desenvolvido por Oxford (1990).

Para a formulação de seu instrumento, Oxford (1990) agrupou as EA em dois grandes conjuntos, EA diretas e EA indiretas (cf. Figura 1), que interagem e se apoiam. Na metáfora de Oxford, as estratégias diretas são atores de teatro, aqueles que realizam/dramatizam a peça. Já as estratégias indiretas são diretores, que “organizam, guiam, checam, corrigem, treinam, encorajam e estimulam”. Dessa forma, as estratégias diretas são aquelas que “trabalham com a língua propriamente dita, na realização de uma variedade de tarefas e em situações específicas”. Já as estratégias indiretas estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem. Esse grupo é composto pelas estratégias de coordenação do processo de aprendizagem. Para Oxford, ambos os grupos são igualmente importantes.

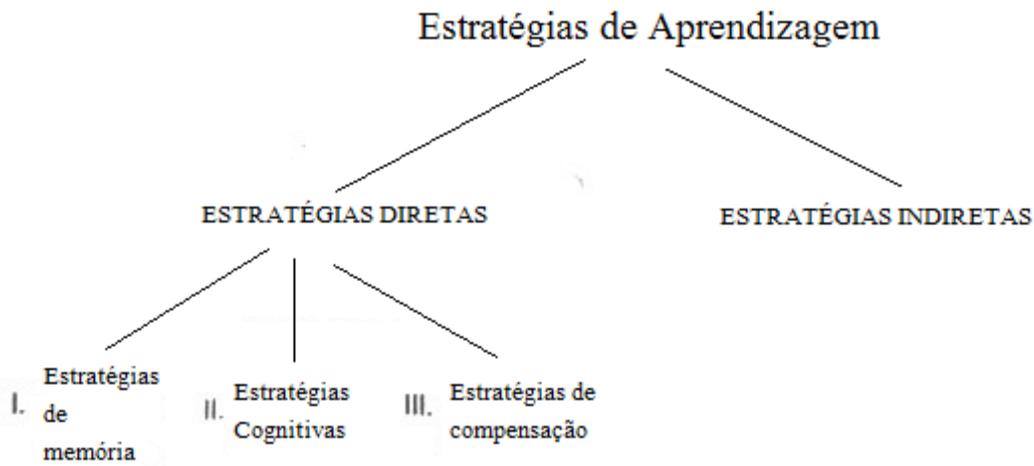
Figura 1: Principal subdivisão das EA



Fonte: Oxford (1990)

Por sua vez, esses dois grandes conjuntos agrupam outros subconjuntos (cf. Figura 2). O conjunto das estratégias diretas passa, então, a ser agrupado em três subconjuntos: 1. estratégias de memória, que ajudam o indivíduo a estocar e recuperar informação, como, por exemplo, o agrupamento de informação e o mapeamento semântico; 2. estratégias cognitivas, que ajudam os alunos a entender e produzir a língua de diferentes formas, através, por exemplo da inferência e da recombinação de elementos e 3. estratégias de compensação, que ajudam o indivíduo a usar a língua apesar das lacunas no conhecimento que tal sujeito possua, como o caso do uso de sinônimos quando não conhecemos uma palavra específica da língua.

Figura 2: Subconjunto das Estratégias Diretas



Fonte: Oxford (1990)

O conjunto das estratégias indiretas passa, por sua vez, a ser também agrupado em três subconjuntos (cf. Figura 3): 1. estratégias metacognitivas, que ajudam o aluno a controlar seu processo cognitivo, ou seja, são as estratégias que coordenam o processo de aprendizagem através de auto-avaliação e planejamento, por exemplo; 2. estratégias afetivas, que são aquelas ligadas a fatores emocionais, como, o monitoramento de seu grau de nervosismo, e 3. estratégias sociais, que ajudam o aluno a apreender aqueles aspectos da linguagem que são melhores desenvolvidos quando na interação com o outro.

Figura 3: Subconjunto das Estratégias Indiretas

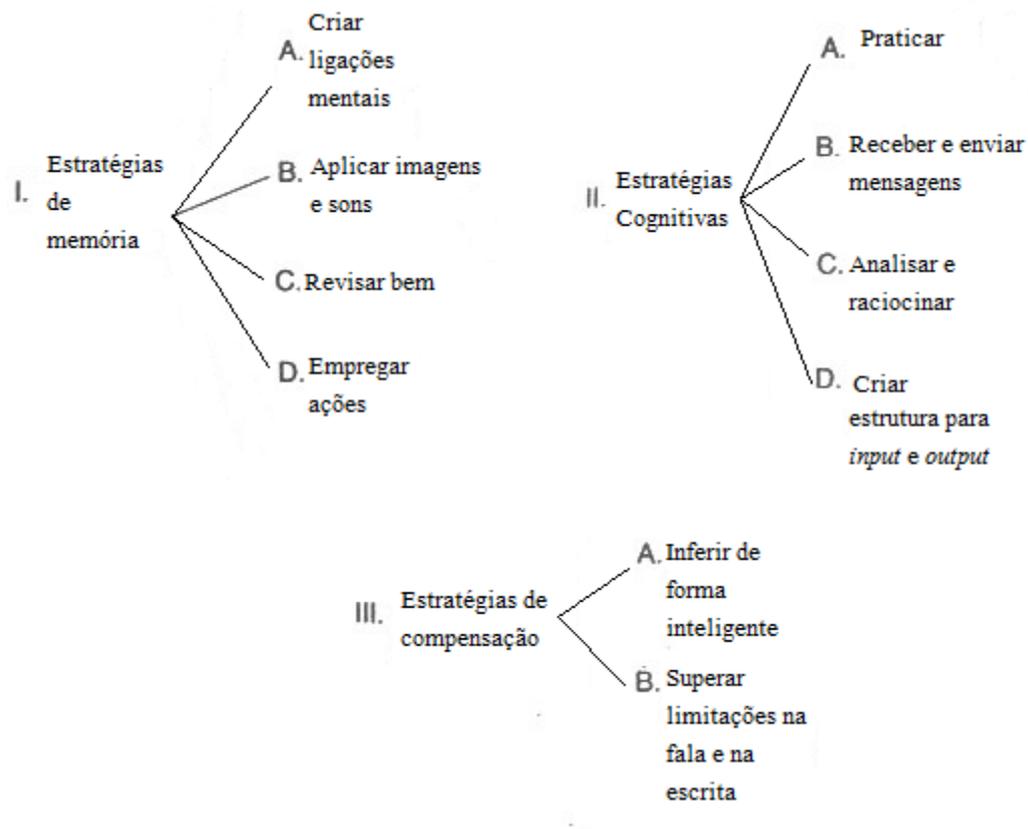


Fonte: Oxford (1990)

Contudo, esses dois grandes conjuntos e seus subconjuntos não se tratam ainda das EA propriamente ditas; são conjuntos nos quais as EA se inserem em virtude das características inerentes a cada uma delas. Os subconjuntos agrupam ainda outros mini-conjuntos que, por sua vez, agrupam as estratégias de aprendizagem em si.

Dessa forma, o subconjunto das estratégias de memória agrupa (cf. Figura 4) os seguintes mini-conjuntos: A. criar ligações mentais; B. aplicar imagens e sons; C. revisar bem; D. executar ação. O subconjunto das estratégias cognitivas agrupa (cf. Figura 4) os mini-conjuntos: A. praticar; B. receber e enviar mensagens; C. analisar e raciocinar; D. criar estrutura para *input* e *output*. Por fim, o subconjunto das estratégias de compensação agrupa (cf. Figura 4): A. Inferir inteligentemente; B. superar limitações na fala e na escrita.

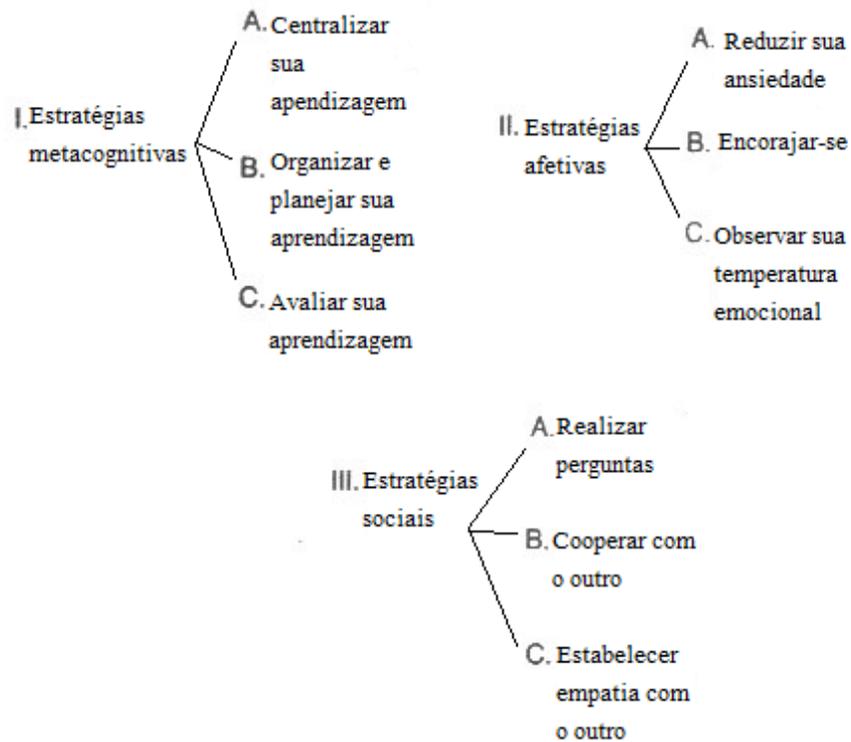
Figura 4: Mini-conjuntos das Estratégias Diretas



Fonte: Oxford (1990)

Já o subconjunto das estratégias metacognitivas agrupa (cf. Figura 5) os três mini-conjuntos: A. centralizar sua aprendizagem; B. organizar e planejar sua aprendizagem; C. avaliar sua aprendizagem. O subconjunto das estratégias afetivas agrupa (cf. Figura 5) os mini-conjuntos: A. Reduzir sua ansiedade; B. encorajar-se; C. observar sua temperatura emocional. O subconjunto das estratégias sociais, por sua vez, agrupa (cf. Figura 5) os mini-conjuntos: A. realizar perguntas; B. cooperar com o outro; C. estabelecer empatia com o outro.

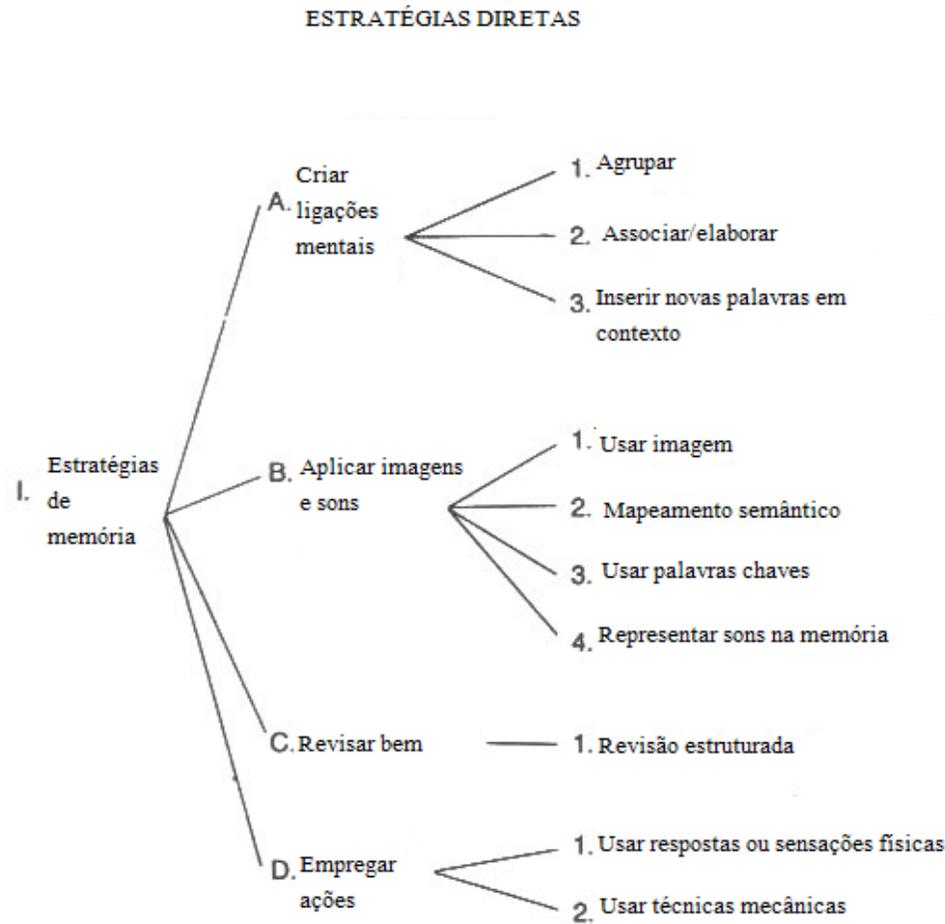
Figura 5: Mini-conjuntos das Estratégias Indiretas



Fonte: Oxford (1990)

Assim, as 62 (sessenta e duas) estratégias de aprendizagem identificadas por Oxford (1990) estão agrupadas em mini-conjuntos, subconjuntos e conjuntos (Cf. p. 33-37). As Figuras 6 e 7 apresentam essas 62 (sessenta e duas) estratégias em seus agrupamentos.

Figura 6: Estratégias de aprendizagem diretas.



Fonte: Oxford (1990)

Figura 6: continuação

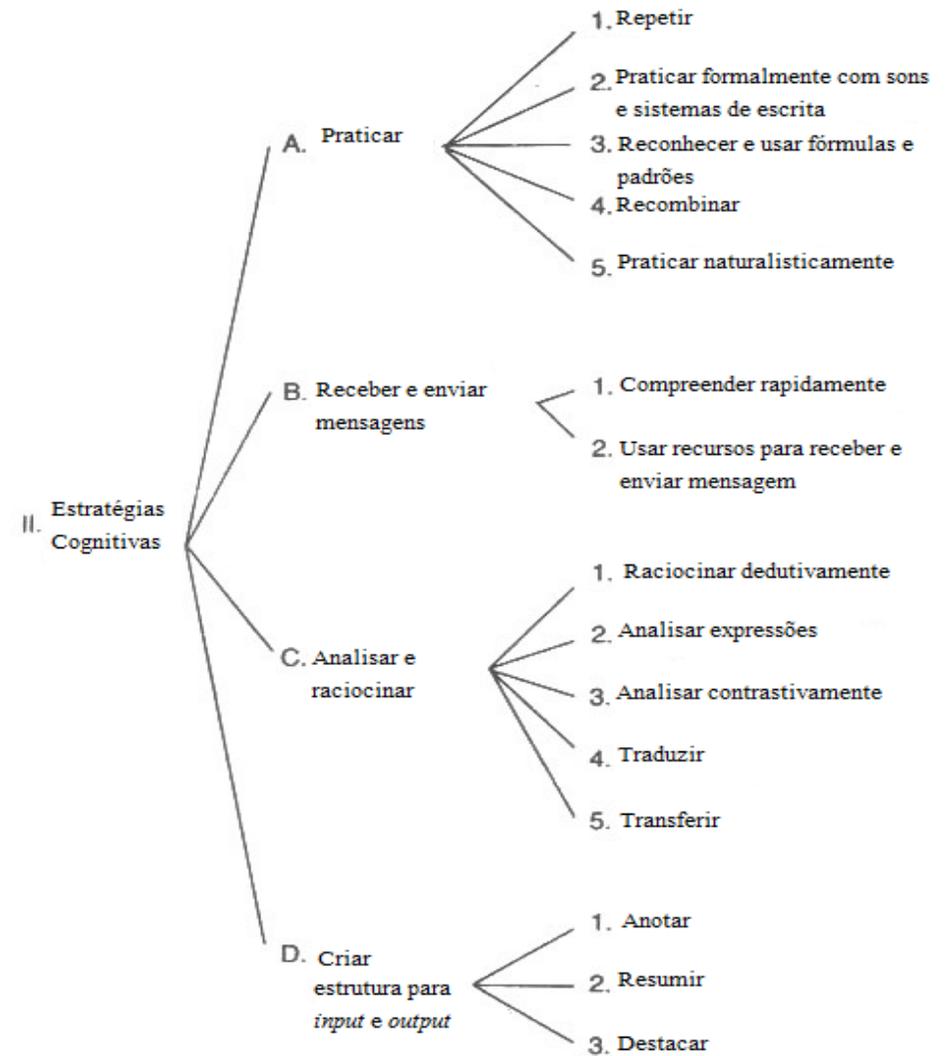


Figura 6: continuação

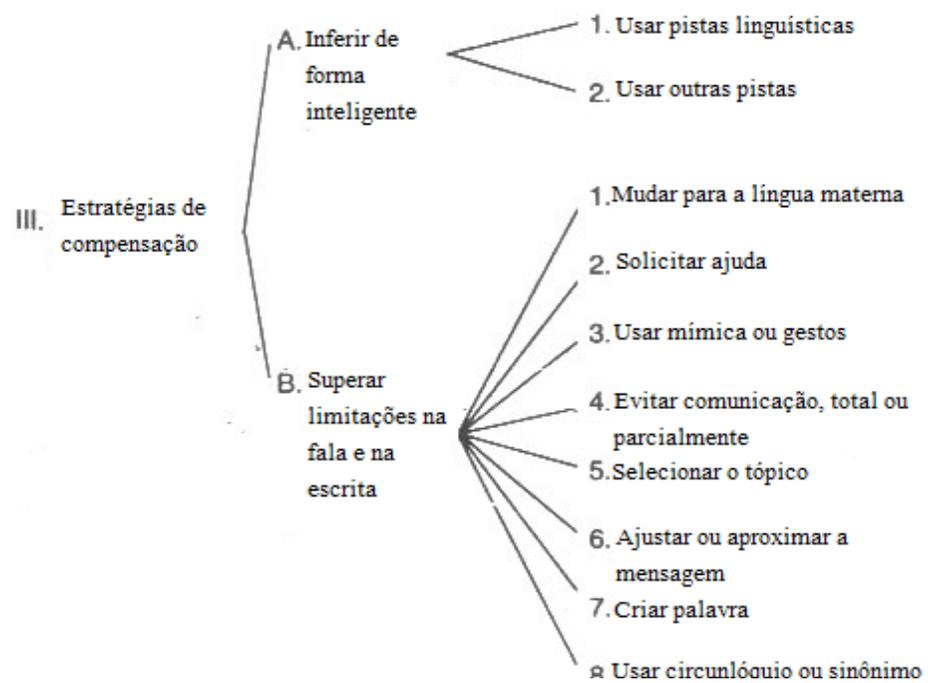


Figura 7: Estratégias de aprendizagem indiretas.

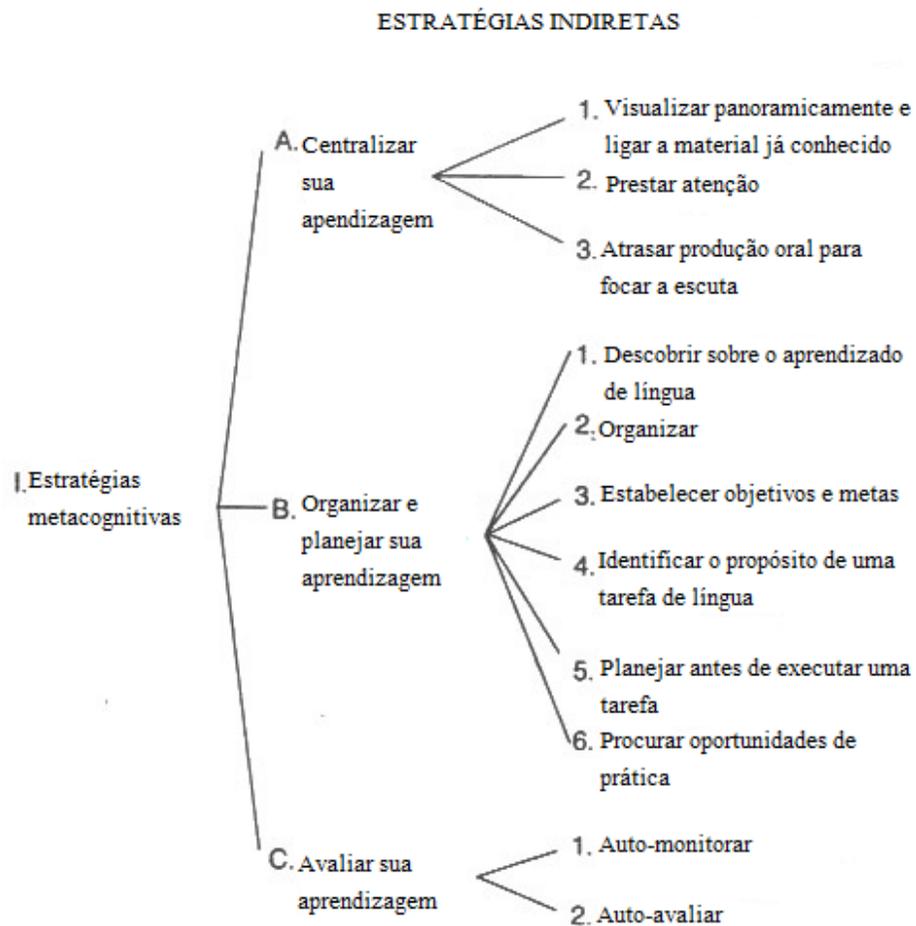


Figura 7: continuação

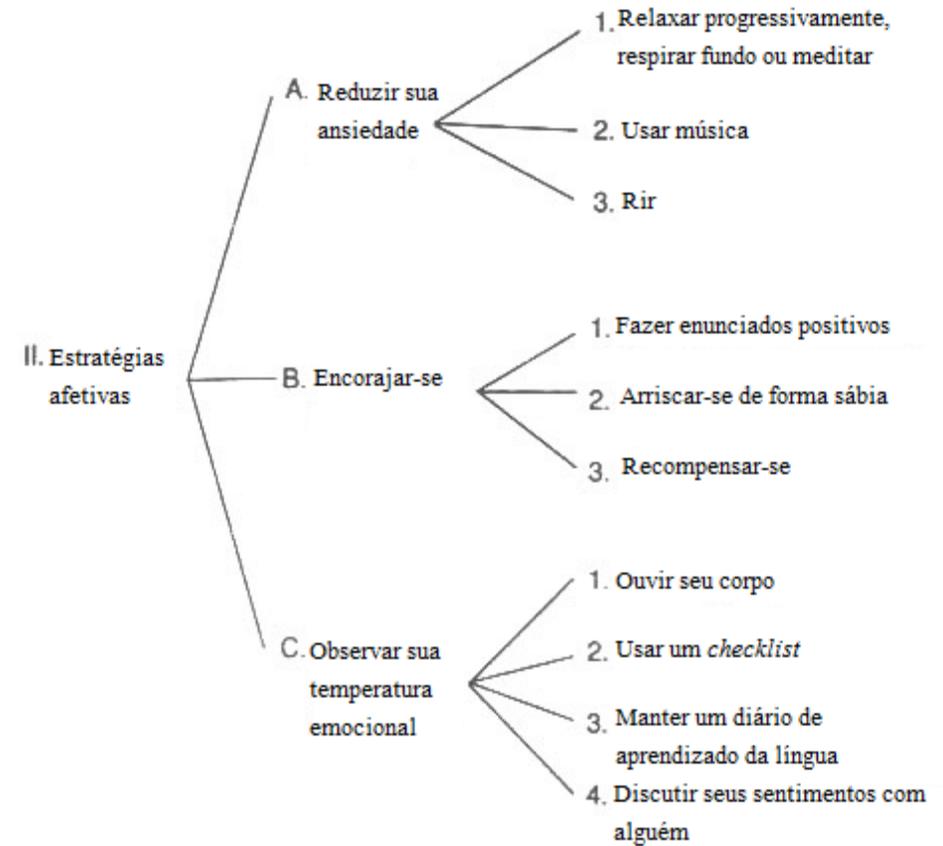
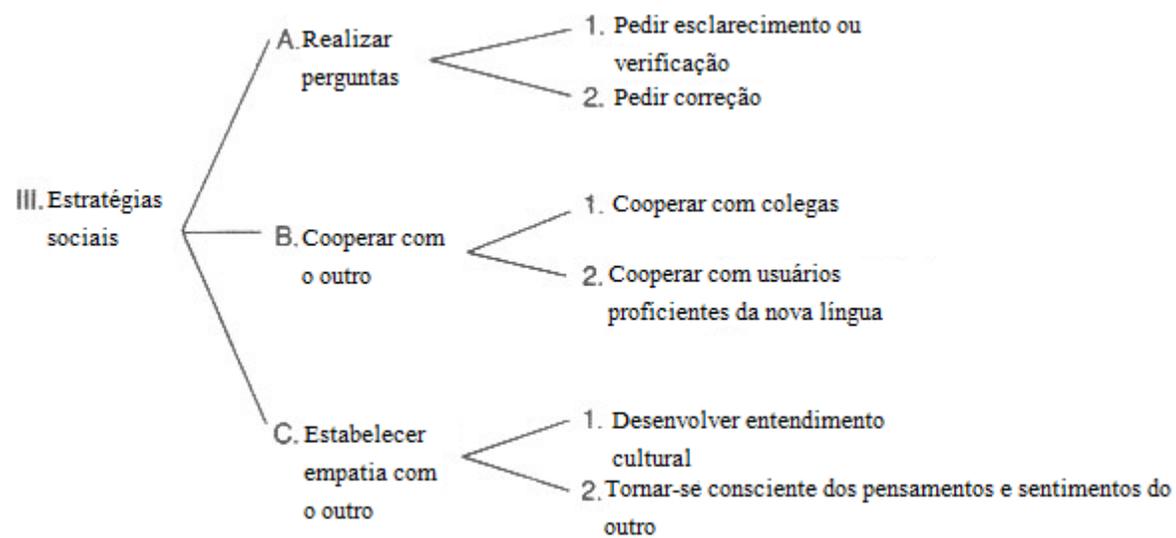


Figura 7: continuação



Um ponto importante para nós, nesta pesquisa, é que, antes de abordar, em seu livro, as EA propriamente ditas, Oxford (1990) fez uma breve consideração das características-chaves de tais estratégias. Sendo 12 (doze) características ao todo, as estratégias de aprendizagem:

1. Contribuem para o objetivo, que é a competência comunicativa. Isso significa que as EA tem como principal finalidade ajudar os alunos a aprenderem a língua estudada;

2. Possibilitam que os estudantes se tornem mais auto-dirigidos, o que significa que os alunos serão mais capazes de agir por eles mesmos na busca da aprendizagem. Em outras palavras, para alcançar a proficiência desejada, o aluno não pode contar tão somente com a sala de aula. Para tanto ele precisará praticar fora dela, o que ocorre sem intermédio do professor, que não pode estar próximo nessas situações;

3. Expandem o papel do professor. Ou seja, esse deixa de ser aquela figura tradicional, visto que os estudantes tomam parte da responsabilidade para eles próprios;

4. São estabelecidas a partir de situações-problemas, mantendo uma orientação a partir daquilo que necessita uma solução. Citando um exemplo da própria Oxford, um aluno que não consegue entender uma passagem de um texto (problema) emprega uma estratégia de inferência (como ferramenta) para lançar hipóteses e melhor entender o trecho;

5. São ações específicas tomadas pelo aluno. Isso significa que, como a estratégia é uma ferramenta empregada na solução de uma situação-problema, tal estratégia se configura uma ação ou comportamento por parte do aluno. Em outras palavras, é o próprio aluno quem age;

6. Envolvem muitos aspectos do aprendiz (sociais, emocionais, metacognitivos), não somente o cognitivo. Oxford aponta que questões emocionais e interpessoais são tão relevantes quanto questões cognitivas e metacognitivas. Uma estratégia emocional, por exemplo, leva a melhorias na aprendizagem de indivíduos;

7. Ajudam a aprendizagem direta e indiretamente. Em outras palavras, algumas estratégias (diretas), como repetir para adquirir vocabulário, focam exatamente o que se aprende. Outras (indiretas), como se auto-recompensar, por exemplo, simplesmente, embora de maneira poderosa, colaboram com essa aprendizagem. Ambos os casos são fundamentais para a aprendizagem;

8. Não são sempre observáveis. Isso significa que nem sempre o emprego das estratégias pode ser visto. Muitas dessas estratégias acontecem apenas no nível cognitivo, como, por exemplo, quando se faz ligações entre o que já se sabe e o que se aprende;

9. São frequentemente conscientes. As EA são esforços tomados por parte dos alunos, portanto implicam um certo grau de intencionalidade e consciência, embora Oxford aponte que o exercício constante leve a automatização.

10. Podem ser ensinadas. A autora aponta que, enquanto traços de personalidade e estilos são muito difíceis de mudar, as estratégias, por intermédio de treinamento, podem ser mais facilmente ensinadas e modificadas;

11. São flexíveis. Isso significa que há muito de individualidade no emprego das EA. A escolha, combinação e ordenação das estratégias varia de aluno para aluno, não havendo, portanto, sequências previsíveis ou padrões precisos;

12. São influenciadas por uma variedade de fatores. Para citar alguns exemplos de como o uso de estratégias pode variar de acordo com diversos fatores, um aluno que tenta ler um jornal na língua estrangeira não aplicará as mesmas estratégias que um aluno que tenta, por exemplo, escrever uma carta. Dessa forma, o tipo de tarefa a ser executada influencia o tipo de estratégia a ser utilizada. Outros fatores elencados por Oxford são: grau de consciência sobre estratégias, o nível do aprendiz, o propósito de aprendizado da língua, o estilo de aprendizagem, etc.

Oxford (1990, p.8) aponta como primeira característica das EA o fato de que essas possuem um objetivo: o aprendizado da língua estrangeira. A verdade é que Oxford procedeu uma delimitação quando traçou tal característica. A autora fez isso porque, em virtude de sua área de interesse (ensino-aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira); as únicas estratégias que a interessavam eram aquelas voltadas à aprendizagem da língua alvo. Partindo então desse ponto, a autora identificou o objetivo principal dessa “ação” do aluno como sendo, especificamente, o aprendizado da língua. Até mesmo porque os indivíduos aos quais Oxford dedicou seu interesse eram os aprendizes de língua estrangeira.

No entanto, conforme o que se vê em estudos como os de Dembo (1994), Pozo (1996), Boruchovitch (1999), Cruvinel (2004), as EA foram estendidas a outros contextos de ensino e agora atuam em situações de ensino-aprendizagem diversas, não se limitando a conteúdos específicos do ensino de língua estrangeira, onde surgiram. Pozo (1996), em um estudo que trabalha com uma visão mais geral de aprendizagem, define as EA como “procedimentos e atividades utilizados com o objetivo de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação.” Se contrastarmos essa concepção com a de Oxford, que define a EA como “passos tomados pelo aluno para melhorar o próprio aprendizado”, veremos pouca ou nenhuma diferença.

Portanto, baseado nessa ampliação da atuação das EA, faz sentido então reformular a primeira característica que Oxford relaciona às EA e, assim retraçá-la, apontando que o objetivo principal da EA é, de um modo mais amplo, a aprendizagem; de forma a não restringirmos o trabalho com as EA somente ao contexto de aprendizagem de língua, ou seja, expandindo-o a qualquer contexto de aprendizagem.

Com essa concepção das estratégias, se analisarmos as três primeiras características descritas por Oxford (Aprendizagem como principal objetivo, novos papéis para os professores e maior auto-gerência para os aprendizes), veremos que, juntas, elas são capazes de formar alicerces sólidos para uma educação a distância de qualidade. Ainda mais quando, como a própria autora aponta, as estratégias podem ser ensinadas em consonância com outros conteúdos e abordagens; portanto, sem excluir, apenas somando. Uma abordagem de ensino que inclua treinamento nessas estratégias também é capaz de oferecer uma forma de aprendizagem mais livre ao aluno, na qual as múltiplas inteligências, os diferentes estilos de aprendizagem, em suma, a heterogeneidade, o tornam capaz de encontrar formas de aprender que melhor o satisfaça. Portanto, uma aprendizagem mais livre no sentido de que o aluno tenha opções e trace seu próprio caminho, de forma que indivíduos diferentes possam agir de forma diferente e percorrer caminhos diferentes na construção do próprio conhecimento. Diferentemente de metodologias nas quais aquilo que o aluno precisa fazer para alcançar a aprendizagem já esteja definido, traçado, não havendo opções e alternativas, mas uma única direção a se seguir, para todos, independentemente das diferenças.

2 ESTUDOS SOBRE USO DE EA EM AMBIENTE PRESENCIAL

Neste capítulo, fazemos uma revisão sistemática de vários estudos sobre o uso de EA com o intuito de comparar resultados obtidos nesta pesquisa com resultados de outras pesquisas em modalidade presencial. Para tanto, primeiramente, descrevemos como se deu a coleta dos trabalhos nacionais e estrangeiros que compuseram a revisão. Na sequência, analisamos as pesquisas estrangeiras e em seguida as pesquisas brasileiras. Por fim apresentamos o balanço geral de nossas análises das pesquisas em EA no contexto presencial.

2.1 Coleta dos trabalhos

A variedade atual de estudos envolvendo EA faz lembrar a situação confusa da década de oitenta relatada por O'Malley et al (1985), devido à, então, falta de consenso quanto ao conceito de estratégia de aprendizagem e da padronização de pesquisas na área. Atualmente, são diversos os estudos nessa área, de forma que se torna até mesmo difícil visualizar, no geral, o que sabemos a respeito do uso de EA, por parte de nossos alunos. Para se ter uma ideia, além dos trabalhos mais clássicos, que correlacionam o uso de EA com desempenho na língua (MAGOGWE; OLIVER, 2007; NISBET; TINDALL; ARROYO, 2005; BREMNER, 1999), há estudos que traçam uma correlação de EA com, por exemplo, sintomas depressivos (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004), crenças sobre a aprendizagem da língua (LOPES, 2007), tamanho do vocabulário na LE (NACERA, 2010), além de um infinidade de outras variáveis.

Essa abundância de trabalhos aponta para a necessidade de um estudo compilador que seja capaz de nos mostrar o que de fato sabemos atualmente sobre EA. Em outras palavras, sentimos que no campo do ensino de LE, falta na realidade um estudo de meta-análise sobre as EA. Apesar de prolífera, essa área de estudo ainda está longe de ser esgotada e muitas dúvidas ainda a circundam. É justamente por conta de tal produtividade, de tal variedade de trabalhos, que sentimos a necessidade de um estudo, ao mesmo tempo, concatenador e sintetizador.

Da mesma forma, esse estudo deve ser capaz de nos mostrar o quadro de uso de EA do “bom aprendiz” de LE. Assim, atentos às correlações estabelecidas nos estudos compilados podemos, na observação dos elementos que beneficiam a aquisição da LE, indicar formas de

otimizarmos a aprendizagem da língua. E para isso faz-se necessário que conheçamos os diversos perfis de alunos nos diversos contextos que compõem o quadro de ensino de LE. É até mesmo importante que conheçamos os quadros tanto dentro quanto fora de nosso país. Dessa forma, conhecendo o geral e o específico, temos condições de estabelecer perfis e médias comuns a nossos alunos. Em outras palavras, temos condições de estabelecer a curva de normalidade que revela o perfil padrão de estudantes e mostrar em que sentido diversos perfis diferem uns dos outros. Em suma, tal estudo contribuiria com a tentativa de melhor atender às necessidades de nossos alunos.

Apesar de contarmos com ferramentas modernas de busca e pesquisa, a tarefa ainda é árdua. Um estudo dessa natureza, necessariamente, demanda muito tempo e dedicação. Seria ideal que o pesquisador que se dispusesse a tal empreitada tivesse essa meta-análise como objetivo principal. Isso se justificaria em razão do fato de que esse esforço seria mais que suficiente para compor um trabalho completo em si, em vez de figurar como parte ou complemento de uma outra pesquisa/ trabalho.

Para se ter uma ideia, só para que compuséssemos a análise que procedemos nesse capítulo, nos debruçamos sobre uma bibliografia composta por 36 (trinta e seis) artigos estrangeiros e 38 (trinta e oito) dissertações nacionais. Todos esses trabalhos tratavam de EA, quer enquanto foco principal, quer enquanto elemento secundário. De um modo ou de outro, a diversidade é tanta que muitos desses estudos, a maioria na realidade, nem se quer figuram dentre aqueles selecionados para nossa análise aqui. A razão disso é o fato de que esses trabalhos, apesar de importantes para o campo de estudo das EA, não interessam aos objetivos traçados nessa pesquisa, quais sejam: 1. Identificar os perfis de uso de EA entre os alunos da licenciatura a distância em Letras: Inglês; 2. Traçar a relação entre o perfil de uso de EA e o desempenho desses alunos em disciplinas de língua inglesa; 3. Comparar os resultados obtidos neste estudo com estudos em modalidade presencial.

No caso de uma obra de meta-análise, sem dúvidas, se faria necessário uma gama bem maior de trabalhos. Assim, muitas das obras que não foram consideradas neste capítulo com certeza teriam que figurar dentre aquelas que precisariam ser enquadradas por um estudo tão mais amplo quanto um estudo de meta-análise. Infelizmente, um trabalho dessa proporção não se incluiria entre nossas pretensões. Na realidade, um trabalho dessa natureza só seria possível em nossas condições se, como dissemos anteriormente, tal pretensão figurasse enquanto objetivo principal. Se fosse o trabalho em si, e não parte de uma pesquisa. Em virtude disso pretendemos proceder uma análise um tanto mais modesta neste capítulo.

Assim, efetuamos a análise de trabalhos nos quais o IEALE de Oxford foi utilizado com a finalidade de estudar o uso de estratégias de aprendizagem por alunos em situação presencial. Um dos requisitos que orientou nossa busca foi o de que as pesquisas executassem um estudo das estratégias de aprendizagem de uma forma aproximada daquela que nós mesmos procedemos neste trabalho. Dessa forma, muitos trabalhos, como o de Muneiro (2008), por exemplo, foram deixados de lado por trabalharem com um conceito diferente de estratégias (estratégias aplicadas à aprendizagem no ensino superior, em vez de estratégias de LE). Outros estudos, como o de Magalhães (2009), por terem um contexto e/ou participantes bem diversos em comparação aos que exploramos, também tiveram que ficar de fora em virtude do recorte metodológico empregado. Ainda, artigos teóricos, embora muito importantes na etapa de embasamento e fundamentação do trabalho, não nos interessam neste ponto.

Outro parâmetro importante foi que delimitamos nossa busca por estudos em EA ao portal de periódicos da CAPES e à biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (doravante BDBTD). Essa decisão visa até mesmo a estimular o uso desses recursos, tão importantes, e que são disponibilizados de forma livre pelo governo brasileiro a uma grande quantidade de pesquisadores. De forma alguma essa decisão metodológica deve ser considerada uma limitação do estudo. Poderíamos vir a pensar que, ao assumirmos tal procedimento, estaríamos reduzindo nossa possibilidade de trabalho com trabalhos acadêmicos. Na realidade, o que se dá é exatamente o contrário. De que outra forma poderíamos trabalhar com tal variedade de publicações, conceituadas, se não por intermédio dessas ferramentas, cujos acervos chegam a empolgar pela variedade e tamanho?

Limitamos ainda a busca àquelas pesquisas abertas aos nossos perfis de usuários. Em outras palavras, temos acesso livre a muitos arquivos nos bancos de dados disponíveis no portal de periódicos da CAPES por sermos membros de uma instituição federal de ensino superior, mas não a todos. Alguns artigos ou trabalhos, por uma questão de direitos autorais, que não são cobertos pela CAPES, só podem ser acessados mediante pagamento. Essas pesquisas também tiveram que ser deixadas de lado. Um argumento para essa nossa decisão é o fato de que o aspecto financeiro acaba sendo um empecilho para maior propagação do conhecimento. Havendo a barreira financeira, o acesso ao material acaba sendo menor, de forma que se o acesso for livre maior será o estímulo ao conhecimento. Dessa forma, entendemos esse procedimento até mesmo como uma forma de estimular e privilegiar aqueles estudos que, apesar das dificuldades, esforços e dedicação, são disponibilizados de forma

livre, sem ônus, ao público.

Mesmo na BDBTD existem restrições. Embora sejam raros os casos, para citar exemplos, podemos apontar os trabalhos de Polaczec (2003) e Fachin (1982). Ambos os trabalhos não puderam ser analisados por se encontrarem retidos pelo site da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A seguinte mensagem nos é apresentada: “Arquivo com conteúdo liberado somente para a comunidade da Universidade ou Retido por motivo de patente requerido pelo autor”. Verificamos outros trabalhos atrelados à instituição e constatamos que eles também se encontram restritos.

Restrições à parte, para realizarmos nossa pesquisa, entramos com o termo “Estratégias de Aprendizagem” na ferramenta de busca da BDBTD, como um procura básica. No entanto, tal ferramenta retornou mais de 1.400 (mil e quatrocentos) resultados. Sentindo, então, a necessidade de refinarmos o procedimento, acrescentamos o termo “língua” à busca, trazendo o número anterior para um nível mais passível de trabalho, aproximadamente 150 (cento e cinquenta). Esses trabalhos foram brevemente examinados e 38 (trinta e oito) deles foram salvos.

Já no portal de periódicos da CAPES, com o objetivo de encontrar trabalhos brasileiros, apesar de o mesmo termo “Estratégias de Aprendizagem” ter sido usado, sentiu-se a necessidade de se usar aspas para unir os termos da pesquisa com o propósito de refinar a busca em virtude do fato de diversos resultados não possuírem relação com o assunto pretendido. É importante ressaltar que, nessa etapa, efetuamos a busca de forma restrita a bases de dados da área de linguística. Nenhum resultado foi aproveitado. Decidimos então procurar em todas as bases de dados disponibilizadas pelo portal, mas a busca foi igualmente infrutífera, visto só termos encontrado dois trabalhos em relação à temática, um que fazia parte de uma tese de doutorado, já descartada em nossa busca na BDBTD, e outro trabalho de origem portuguesa.

O fato de não termos encontrado artigos brasileiros no portal de periódicos da CAPES faz surgir uma inquietação: Será que os periódicos brasileiros não fazem parte dos bancos de dados disponibilizados pela instituição? Infelizmente, não pudemos dedicar parte do tempo a responder tal pergunta em virtude da necessidade de atendermos aos objetivos previamente traçados para esta pesquisa. No entanto, acreditamos que a situação com a qual nos deparamos aqui revela uma falha da ferramenta de busca do portal. Sem dúvidas, o problema não se deve a uma inexistência de publicação de trabalhos brasileiros em relação a essa temática.

Ainda no Portal de periódicos da CAPES, com o objetivo de encontrar trabalhos estrangeiros, decidimos nos restringir somente às bases de dados indicadas pelo portal para a área de linguística, letras e artes. Como uma única base de dados, a SpringerLink (MetaPress), retornou quase 150.000 (cento e cinquenta mil) resultados com o termo “*learning strategies*” (estratégias de aprendizagem, utilizando-se das aspas na ferramenta de busca), entendemos que essa decisão de nos restringirmos somente às bases de dados indicadas para a área de linguística, letras e artes é mais que justificável. Para refinar então o processo de busca, restringimos o termo “*learning strategies*” (estratégias de aprendizagem) ao campo “título” e somamos a esse procedimento uma busca pelo termo “language” (língua), sem restrição quanto aos campos de busca. Ao todo salvamos 36 (trinta e seis) artigos estrangeiros.

Para compormos então a análise, de um modo geral, o que mais nos interessava na composição dessa etapa do trabalho era um relato geral do quadro, em termos de uso de EA, dos participantes das pesquisas que encontramos. Em suma, com uma leitura mais aprofundada, aqueles trabalhos que não relatam tal quadro também entraram no recorte metodológico e não figuram entre as pesquisas analisadas. Desse modo, dos 36 (trinta e seis) artigos estrangeiros salvos a partir do portal de periódicos da CAPES apenas 11 (onze) de fato se aproximam das abordagens que buscávamos. Para citar um exemplo de um trabalho que não pudemos levar em consideração em virtude de não relatar o quadro de uso de estratégias podemos mencionar Zare-ee (2010). No caso do trabalho desse autor, por exemplo, sua discussão se restringe ao relato do coeficiente de correlação (Pearson) entre as crenças dos estudantes e as estratégias de aprendizagem.

Além disso, há ainda, no entanto, muitos aspectos aos quais devemos estar atentos em relação às pesquisas analisadas neste capítulo e que foram responsáveis por outras decisões de cortes metodológicos. Todos esses aspectos influenciam bastante o quadro final relatado por cada uma dessas pesquisas e, portanto, foram essenciais nas escolhas dos trabalhos que aqui consideramos. Conforme características dos trabalhos com os quais nos deparamos, acreditamos que esses devam ser organizados, pelo menos, quanto: 1. à faixa etária dos participantes (crianças, adolescentes e adultos); 2. ao contexto de aprendizagem (cursos regulares de idiomas, escolas de ensino básico, instituições de ensino superior, licenciaturas em LE); 3. à modalidade de ensino (presencial ou a distância); 4. ao status da língua (segunda língua ou língua estrangeira).

Com base nesses aspectos decidimos restringir nossa análise àqueles estudos cujos participantes se enquadram nos grupos dos adultos. Tal decisão tem sua razão de ser no fato

de que entendemos o contexto de ensino de adultos como bastante diferente do contexto de ensino de crianças e adolescentes. Em suma, as pesquisas com crianças ou mesmo adolescentes enquanto participantes podem revelar características bastante distintas em comparação à pesquisa que aqui realizamos, já que os participantes nesta pesquisa se configuram como adultos (ver item 3.4, p. 96, para descrição dos participantes deste trabalho).

No entanto, decidimos trabalhar com algumas pesquisas que tratam de contextos de aprendizagem diferentes daquele ao qual pertencem os participantes desta pesquisa (licenciaturas em LE). Decidimos trabalhar também com pesquisas que procedessem análises em cursos de idiomas e instituições de ensino superior (cursos de extensões ou similares que não se configuram licenciaturas em LE). Entendemos que a análise contrastiva entre esses contextos e aquele aqui em foco (licenciaturas em LE) poderia ajudar a firmar o perfil dos participantes no contexto com o qual trabalhamos aqui. Não abordamos pesquisas efetuadas em escolas de ensino básico por entendermos que esse contexto está mais atrelado a faixa etária de crianças e adolescentes. Mesmo quando não é esse o caso, ou seja, quando o ensino básico é voltado para a educação de adultos, geralmente, ainda assim o inglês, enquanto matéria/disciplina escolar, difere bastante do ensino de inglês com status de LE. Embora saibamos que em muitos casos um número cada vez maior de escolas tenha adotado uma postura de ensino de inglês com status de LE, não nos deparamos com esse tipo de contexto.

Quanto à modalidade de ensino, não encontramos trabalhos que se enquadrassem no recorte e tratassem de EA em EaD. Encontramos, no entanto, um artigo (WHITE, 1995), fora de nosso delineamento, que tratava do assunto. Embora esse artigo contribua para melhor visualizarmos o que se sabe sobre EA, e até mesmo nos sirva de base mais a frente neste trabalho, ele não foi incluído nesse capítulo por trabalhar com um instrumento diferente daquele concebido por Oxford (1990). De qualquer forma, já suspeitávamos que não encontraríamos muitas pesquisas desse tipo. Tanto que o objetivo quanto a essa análise é na verdade contrastar nossas descobertas com aquilo que já se sabe em termos do uso de EA no ambiente presencial. Com isso, através do contraste do uso de EA na modalidade presencial e na modalidade a distância, pretendemos ajudar a melhor traçar o perfil de uso de EA do aluno de ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto ao status da língua, também consideramos pesquisas nas quais o ensino de inglês se caracteriza como ensino de segunda língua, com o intuito de compararmos o uso de estratégias no contexto de ensino de LE, nosso caso, com o de segunda língua. É importante, no entanto, ressaltar que não consideramos casos em que o inglês se configura língua oficial,

o que encontramos, por exemplo, em Magogwe e Oliver (2007). O ensino de um idioma como segunda língua em um país que a tenha enquanto língua oficial gera, a nosso ver, um conjunto de implicações que o distancia do quadro de ensino que encontramos nesta pesquisa.

Por fim, a necessidade de nos preocuparmos em descrever toda a delimitação que procedemos na composição da presente análise parte do fato de, ao final, termos considerado tão poucos trabalhos, apenas onze artigos e somente três dissertações. O número de fato parece pequeno frente às milhares de produções disponibilizados nas duas fontes que aqui nos serviram, o portal de Periódicos da CAPES e a BDBTD. No entanto, nos pareceu mais prudente trabalhar com aquelas pesquisas que se assemelhassem, em alguns pontos, ao trabalho que efetuamos aqui. Objetivávamos com isso diminuir o risco de erros bem como o grau de complexidade e, ao mesmo tempo, aumentar a rapidez de execução da análise, que fluiria mais fácil em meio a trabalhos similares.

Além desse motivo, outra razão para um rigor na descrição de um delineamento metodológico nessa análise se deve ao risco de dispersão frente à quantidade de informação que as ferramentas de busca possibilitam nessa era da tecnologia da informação. Seria fácil, sem um método bem traçado, nos perdermos em meio aos mais de 1.400 (mil e quatrocentos) itens que a BDBTD retorna ao efetuarmos uma busca simples pelos termos “estratégias de aprendizagem”. Ou ainda confundirmo-nos e incluir em nossa análise trabalhos que, embora de muita relevância para outras áreas, pouco somam ao campo que exploramos aqui.

Para citar um exemplo dessa confusão com trabalhos alheios à temática de interesse, podemos citar o trabalho de Lopes (2007), longe, no entanto, de uma tentativa de diminuir a qualidade ou a importância de seus esforços. A autora em questão, em sua dissertação, elabora um quadro que objetiva resumir o panorama de publicações na área de EA no Brasil. Percebemos, contudo, que ela inclui em sua lista trabalhos que na realidade se pautam em concepções diferentes daquelas de EA, sejam aquelas estipuladas por Oxford (1990) ou mesmo outros autores (MACARO, 2004; CHAMOT; O'MALLEY, 1990; RUBIN, 1987; etc.). Para termos uma noção, encontramos, dentre as obras indicadas pela autora, trabalhos que lidam na realidade com a concepção de estratégias de compreensão leitora, estratégias de comunicação, estratégias de variação estilística, etc. Na intenção de evitar o mesmo erro, buscamos deixar claros os motivos pelo qual incluímos ou excluímos determinada obra neste capítulo.

2.2 Análise das pesquisas estrangeiras

Estando definidos, então, os parâmetros que nos orientaram na composição deste capítulo, apresentaremos mais adiante o Quadro 2 que resume os artigos que compõem nossa análise. No entanto, embora achemos importante descrever o que encontramos em termos dos artigos estrangeiros em nossa busca, antes de qualquer conclusão, faz-se necessária muita cautela. Para que pudéssemos atingir maior generabilidade quanto às nossas conclusões, seria necessária uma análise de um número bem maior de pesquisas, bem como cálculos a partir de alguns elementos da estatística descritiva (média, desvio padrão e tamanho das amostras). Como esses procedimentos não são adotados aqui, devemos entender nossas considerações nessa etapa muito mais como provisórias que conclusivas. Em outras palavras, nossas considerações se aproximam mais de indagações. Ainda assim, acreditamos que essa etapa figure como passo fundamental para o embasamento de possíveis futuras conclusões.

Os artigos estrangeiros com o quais trabalhamos lidam com um bom número de participantes. Observe-se o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Número de participantes dos artigos estrangeiros

Artigo	Número de participantes	
Oxford & Ehrman (1995)	520	
Stephen Bremner (1995)	149	
Gi-Pyo park (1997)	332	
Yilmaz (1999)	140	
Griffiths (2003)	348	
Aziz Khalil (2005)	184	
Nisbet, Tindall & Arroyo (2005)	168	
Hong-Nam, & Leavell (2006)	55	
Hong-Nam & Leavell (2007)	848 (total)	
	Monolíngue	Bilíngue
	428	420
Kavasoglu (2009)	167	
McMullen (2009)	165	

A média do número total dos participantes, juntando essas pesquisas, é de aproximadamente 256 (duzentos e cinquenta e seis) indivíduos. Conforme podemos perceber no Quadro 2 apenas a pesquisa que tem o menor número de sujeitos ($n = 55$) (HONG-NAM; LEAVELL, 2006) trabalha com um número menor que 100 (cem). Todas as demais possuem mais de 100 (cem) indivíduos, de modo que a segunda menor pesquisa em termos do número de participantes já trabalha, por sua vez, com 140 (cento e quarenta) sujeitos. Como podemos constatar ainda a maior pesquisa em termos desse mesmo número (HONG-NAM; LEAVELL, 2007) tem 848 (oitocentos e quarenta e oito) indivíduos, embora esse grupo maior seja dividido em dois menores, monolíngues ($n = 428$) e bilíngues (420). A segunda pesquisa com o maior número de sujeitos (OXFORD; EHRMAN, 1995) possui 520 (quinhentos e vinte) indivíduos. Como podemos constatar, portanto, os números de participantes são estatisticamente adequados em termos de pesquisas quantitativas.

Conforme podemos observar, o Quadro 3 se organiza em 4 (quatro) colunas que trazem respectivamente os nomes dos autores dos artigos, o país no qual se originou a pesquisa, os títulos dos artigos e, por fim, as médias obtidas no IEALE. A última coluna, por sua vez, se divide em sub-colunas que trazem as médias obtidas nessas pesquisas com a aplicação do IEALE de acordo com os respectivos grupos de EA.

É importante ressaltar que como algumas pesquisas efetuam comparações entre sub-grupos de participantes (mulheres x homens; bilíngues x monolíngues), decidimos nesses casos manter essas distinções também no Quadro 3. Dessa forma, nesses casos (MCMULLEN, 2009; HONG-NAM; LEAVELL, 2007), as células na coluna de médias correspondentes aos estudos que executam essas comparações foram divididas quanto às variáveis sexo e número de línguas. É importante ainda frisar que a diferença entre homens e mulheres não foi levada em consideração em nossa análise. Decidimos manter esse aspecto no Quadro 3 somente para que fique registrado que no caso do trabalho de McMullen (2009) obtemos os números com os quais trabalhamos a partir da média dos dois grupos existentes. Diferentemente do contexto árabe, no qual a oposição entre os sexos desempenha maior relevância, o contexto brasileiro não demanda essa comparação. Já a distinção entre monolíngues e bilíngues foi considerada. Entendemos que ela pode servir de parâmetro interessante para a nossa análise. A razão disso está no fato de sujeitos bilíngues serem considerados, em alguns casos, mais eficientes quanto à aprendizagem de línguas.

Ainda em termos de descrição do quadro, usamos a cor amarela para destacar o plano de fundo daquelas pesquisas efetuadas em contexto de segunda língua e cor azul claro para o

destaque daquelas pesquisas desenvolvidas com professores de LE em formação. Os demais artigos, sem cor de plano de fundo, trabalham com participantes adultos pertencentes a cursos de idiomas, atrelados a instituições de nível superior ou não. Na realidade, os únicos trabalhos cujos participantes não fazem parte de um curso de idiomas de uma instituição de ensino superior são os artigos de Oxford & Ehrman (1995) e Griffiths (2003). No entanto, é preciso apontar que, no primeiro, as autoras chamam atenção para o fato de que seus participantes (funcionários de gabinetes e agências do governo americano) se configuram como “um grupo quase ideal de aprendizes de língua” (OXFORD & EHRMAN, 1995, p. 359).

Faz-se necessário apontar ainda que a pesquisa de Khalil (2005) também trata do uso de EA por alunos de ensino médio (*high-school*). Um dos objetivos desse trabalho é inclusive contrastar esses dois perfis de sujeitos (universitários e alunos de ensino médio) quanto ao uso de EA. No entanto, os dados relacionados aos alunos na idade escolar não serão considerados para efeito de comparação nesta nossa etapa de trabalho.

Quadro 3: Artigos estrangeiros em EA

Autores	País	Título	Médias obtidas no IEALE ⁵					
			Com	Soc	Cog	Met	Mem	Afe
Oxford & Ehrman (1995)	Estados Unidos	Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States	3,16	3,15	3,1	2,91	2,56	2,34
Stephen Bremner (1995)	China (Hong Kong)	Language Learning Strategies and Language Proficiency: Causes or Outcomes?	3,36	3,12	2,97	2,91	2,85	2,76
Gi-Pyo park (1997)	Coréia	Language Learning Strategies and English Proficiency in Korean University Students	3,5	3,35	3,25	3,2	3,06	2,91
Yilmaz (1999)	Turquia	The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey	3,97	3,8	3,5	3,41	3,3	3,19
Griffiths (2003)	Nova Zelândi	Patterns of Language Learning Strategy Use	3,41	3,4	3,3	3,15	2,98	2,92

⁵ Para efeito de economia de espaço, abreviamos os nomes dos grupos de estratégias em quadros que sintetizam dados. Assim, doravante, “Mem”, “Cog”, “Com”, “Met”, “Afe” e “Soc” referem-se, respectivamente, aos grupos de memória, cognitivas, compensação, metacognitivas, afetivas e sociais.

	a							
Aziz Khalil (2005)	Israel	Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learner	Universidade					
			Met	Soc	Cog	Com	Mem	Afe
			3,58	3,37	3,19	3,16	2,97	2,93
			Ensino Médio					
			Met	Soc	Afe	Cog	Com	Mem
			3,27	3,17	2,94	2,88	2,87	2,85
Nisbet, Tindall & Arroyo (2005)	China	Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students	Met	Soc	Cog	Com	Afe	Mem
			3,85	3,55	3,52	3,44	3,25	3,03
Hong-Nam, & Leavell (2006)	Estados Unidos	Language Learning Strategy Use of ESL Students in an Intensive English Learning Context	Met	Soc	Com	Cog	Mem	Afe
			3,66	3,62	3,59	3,44	3,04	3,02
Hong-Nam & Leavell (2007)	Coréia	A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean-Chinese University Students	Monolíngue					
			Com	Met	Cog	Mem	Soc	Afe
			3,27	3,01	2,99	2,75	2,69	2,57
			Bilíngue					
			Met	Com	Cog	afe	Soc	Mem
			3,3	3,2	3,15	3,06	3,03	2,93
Kavasoglu (2009)	Turquia	Learning Strategy Use of Pre-Service Teachers of English Language at Mersin University	Met	Com	Cog	Mem	Soc	Afe
			3,7	3,45	3,29	3,11	3,08	3,07
McMullen (2009)	Arábia Saudita	Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work?	Homens					
			Soc	Met	Com	Cog	Afe	Mem
			3,46	3,43	3,41	3,35	2,89	2,88
			Mulheres					
			Soc	Met	Com	Cog	Mem	Afe
			3,62	3,56	3,54	3,48	3,28	3,18

Com base nos dados dos alunos participantes das pesquisas aqui analisadas, podemos verificar, no Quadro 3, que a média geral de uso de EA nesses estudos é aproximadamente de

3,21 (três vírgula vinte e um). Conforme o instrumento de Oxford (1990), esse número representa um uso médio de EA. Em termos de frequência, isso revela que as EA são usadas de vez em quando pelos participantes que integram essas pesquisas. Tal resultado se configura ainda como mais um indício de como, em termos estatísticos, o IEALE de Oxford (1990) se mostra adequado. A razão disso está no fato de que um instrumento bem elaborado deve apontar resultados que se aproximem o máximo possível de uma curva de normalidade. Em outras palavras, tais resultados indicam, normalmente, uma maior concentração de indivíduos no centro de uma escala e uma menor distribuição nos extremos. Como Oxford (1990) delimitou o intervalo do instrumento que representa um uso médio da EA, de 2,5 (dois vírgula cinco) a 3,4 (três vírgula quatro), a probabilidade é que as médias com grandes números de participantes se aproximem sempre desse ponto de equilíbrio.

No entanto, na observação dos números obtidos pelos participantes em geral (média das médias dos sujeitos nas pesquisas em questão) podemos perceber que a diferença entre os grupos de EA não é tão grande. Observe-se o quadro abaixo:

Quadro 4: Média de todos os sujeitos dos artigos estrangeiros

Metacognitivas	Compensação	Sociais	Cognitivas	Memória	Afetivas
3,44	3,4	3,258	3,256	2,99	2,93

Conforme se pode constatar, o Quadro 4 mostra as médias de uso dos grupos de estratégias, obtidas no IEALE (da maior a menor média), pelos participantes das pesquisas aqui elencadas. A ordem observada é a seguinte 1. Metacognitivas; 2. Compensação; 3. Sociais; 4. Cognitivas; 5. Memória; 6. Afetivas. No entanto, deve-se ressaltar a pequena diferença entre os grupos. A diferença entre o grupo de estratégias metacognitivas, que se encontra em primeiro lugar, e as estratégias afetivas, em último, é de apenas aproximadamente 1,89 (um vírgula oitenta e nove). Isso significa que, apesar de apontarmos uma ordem que vai do grupo mais usado ao menos usado, todos esses grupos se enquadram no mesmo perfil de uso, o médio (ou usado de vez em quando).

No entanto, é possível notar ainda uma espécie de divisão do Quadro 4. Como se pode perceber, as médias dos dois primeiros grupos (praticamente as mesmas) são mais próximas uma da outra que em relação às médias dos demais grupos (contraste no qual a diferença é maior). O mesmo acontece com os dois grupos intermediários e com os dois últimos grupos. Em outras palavras, os primeiros dois grupos de EA têm praticamente as mesmas médias, o

que acontece também com o par de grupos intermediários e com o último par. De forma que encontramos uma divisão do Quadro 4 em três partes: 1. Metacognitivas e Compensação; 2. Sociais e Cognitivas; 3. Memória e Afetivas.

Outro ponto interessante de se observar é ainda o fato de que cada um desses pares possui tanto um grupo direto quanto um grupo indireto. Conforme se vê, no primeiro par temos um grupo indireto (metacognitivas) e um grupo direto (compensação). No segundo par, seguindo o mesmo padrão, temos outro grupo indireto (sociais) e outro direto (cognitivas). Finalmente, para o último par encontramos um grupo direto (memória) e um grupo indireto (afetivas). Esse padrão reflete o equilíbrio que encontramos entre o conjunto das estratégias diretas e indiretas. Na separação desses grupos em termos de estratégias diretas e indiretas registra-se, aproximadamente, a média (em até duas casas) de 3,22 (três vírgula vinte e dois) para o primeiro conjunto e de 3,21 (três vírgula vinte e um) para o segundo.

Ainda em relação ao Quadro 3 (p. 54 e 55), a partir dele podemos elaborar o seguinte quadro que ilustra as médias gerais (não divididas em grupos) obtidas com o IEALE nas pesquisas aqui analisadas:

Quadro 5: Média geral no IEALE das pesquisas estrangeiras

Autores dos Artigos	Média geral no IEALE	
Oxford & Ehrman (1995)	2,87	
Stephen Bremner (1995)	3	
Gi-Pyo park (1997)	3,21	
Yilmaz (1999)	3,53	
Griffiths (2003)	3,19	
Aziz Khalil (2005)	3,2	
Nisbet, Tindall & Arroyo (2005)	3,44	
Hong-Nam, & Leavell (2006)	3,4	
Hong-Nam & Leavell (2007)	Monolíngue	Bilíngue
	2,88	3,11
Kavasoglu (2009)	3,28	
McMullen (2009)	3,34	

Conservamos no Quadro 5 as mesmas cores das quais nos utilizamos no Quadro 3. Ressaltamos, com essas cores, os mesmo aspectos ressaltados no Quadro 3. A saber, as cores

de plano de fundo azul claro revelam os estudos com formandos em licenciaturas de ensino de línguas. Na cor amarela, encontramos aqueles estudos em segunda língua.

Observando-se as médias gerais de uso de estratégias obtidas no IEALE, percebemos que o artigo que apresenta a maior média no instrumento de Oxford (1990) é um trabalho com estudantes de uma licenciatura em LE (YILMAZ, 1999). Acreditamos que tal observação é na realidade um padrão. Ou seja, os alunos de cursos de licenciatura em LE geralmente apresentam uma frequência mais alta de uso de EA que outros tipos de estudantes. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que o único outro trabalho com alunos de licenciatura (KAVASOGLU, 2009) constante do Quadro 3 está em quinto lugar em relação à frequência de uso das EA. De qualquer forma, a média de uso de estratégias do resultado geral obtido com o IEALE entre esses dois trabalhos é maior que a média dos resultados dos outros trabalhos. A média dos dois trabalhos com participantes de licenciatura é de 3,41 (três vírgula quarenta e um). Para os trabalhos, somados, com cursos de línguas de instituições de ensino superior (extensão) essa média é de 3,24 (três vírgula vinte e quatro). Já os trabalhos cujos participantes não são de instituições superiores apresentam uma média de 3,03 (três vírgula zero três). Faz-se válido ressaltar mais uma vez, no entanto, que o pequeno número de artigos com os quais trabalhamos não nos deixa ser muito conclusivos quanto às nossas considerações. Nossas conclusões podem estar sendo influenciadas pela amostragem.

Finalmente, como a pesquisa que desenvolvemos mais à frente trabalha com alunos de licenciatura em LE, talvez seja interessante que nos concentremos um pouco mais nas duas pesquisas que também se dedicaram a esse tipo de sujeito. Se observarmos somente essas duas pesquisas no Quadro 3, veremos que no caso da mais antiga (YILMAZ, 1999) a ordem dos grupos de EA em termos da frequência de uso de estratégias seria: 1. Compensação; 2. Metacognitivas; 3. Cognitivas; 4. Sociais; 5. Memória; 6. Afetivas. Em relação à mais recente (KAVASOGLU, 2009) essa ordem seria: 1. Metacognitivas; 2. Compensação; 3. Cognitivas; 4. Memória; 5. Sociais; 6. Afetivas. Numa média entre os resultados somados dessas duas pesquisas, obtidos por grupos, no IEALE essa ordem seria: 1. Metacognitivas; 2. Compensação; 3. Cognitivas; 4. Sociais; 5. Memória; 6. Afetivas.

No caso do trabalho de Yilmaz (1999), a ordem dos grupos quanto à frequência de uso das estratégias se aproxima bastante do padrão que encontramos também na média dos resultados das demais pesquisas somadas (todas as outras, exceto pelas duas em licenciatura). No caso das demais pesquisas a ordem que se registra é: 1. Metacognitivas (indireta); 2. Compensação (direta); 3. Sociais (indireta); 4. Cognitivas (diretas); 5. Memória (diretas); 6.

Afetivas (indiretas). Observe-se que essa ordem difere daquela encontrada por Yilmaz (1999) somente no fato de no primeiro par de grupos termos uma inversão. Nesse caso, o grupo de estratégias metacognitivas passa à frente do grupo de compensação, assumindo o padrão indireta/direta. No segundo par, registra-se uma nova inversão, com o grupo de sociais passando à frente do grupo de afetivas, novamente assumindo o padrão indireta/direta. Já no terceiro e último par de grupos conservam-se os mesmos grupos (memória/afetiva) e o mesmo padrão (direta/indireta).

Quanto ao trabalho de Kavasoglu (2009) percebe-se que essa diferença é um pouco maior em contraste com o que encontramos em nossa análise das demais pesquisas juntas. Conforme se pode observar no trabalho desse autor, o primeiro par de grupos possui os mesmos grupos dos demais trabalhos, metacognitivas e compensação e, portanto, o mesmo padrão, indireta/direta. No entanto, o segundo par é formado por dois grupos de estratégias diretas, cognitivas e de memória, e o último par por dois grupos de estratégias indiretas, sociais e afetivas.

A média dos resultados dessas duas pesquisas em licenciaturas, entretanto, apresenta ainda menos diferença em relação à média dos resultados das demais pesquisas que na comparação acima efetuada com os dois trabalhos separadamente. Conforme se pode notar, a ordem é exatamente a mesma para o primeiro par, metacognitivas e compensação. Difere quanto ao segundo par somente em função do fato de que, nas pesquisas em licenciaturas, as estratégias cognitivas (diretas) passam à frente das sociais (indiretas). E, por fim, voltam a ter exatamente os mesmos grupos no lugar do par final de grupos, memória e afetivas.

Em razão da similaridade dos resultados das pesquisas analisadas, uma indagação que nos fazemos a partir de nossas observações seria então: Será que o padrão de priorização das estratégias 1. Metacognitivas-Compensação; 2. Sociais-Cognitivas; 3. Memória-Afetivas é aquele ao qual mais se aproxima o quadro de uso de EA conforme aumenta o número de sujeitos analisados? Em outras palavras, seria possível estatisticamente inferirmos esse padrão como normal? Infelizmente, no momento, só nos é possível indagar. Para uma conclusão, seria necessário reunirmos um número maior de pesquisas que apresentassem dados tais como média, mediana, moda, desvio padrão e tamanho da amostra.

2.3 Pesquisas brasileiras

É importante apontar, primeiramente, que o pequeno número de trabalhos encontrados se deve em função da falta de pesquisas que se aproximassem, pelo menos de certos critérios, da metodologia que adotamos na pesquisa que desenvolvemos mais à frente. Em outras palavras, como anteriormente apontamos, buscamos estudos que aplicassem o IEALE de Oxford (1990) e objetivassem descrever os perfis de sujeitos adultos em contexto presencial. Em verdade, mesmo os trabalhos que aqui figuram se afastam do que necessitaríamos para a análise contrastiva executada no capítulo 4. Apesar das diferenças metodológicas, no entanto, mesmo algum nível de comparação que nos ajude a embasar o perfil de uso de EA de alunos de AVA é melhor que nenhum. Dessa forma, procedemos a análise dos trabalhos acima, mesmo não tendo, essas pesquisas, um delineamento metodológico parecido com aquele que traçamos neste trabalho.

Podemos até mesmo afirmar que, para efeito da comparação, os trabalhos estrangeiros se mostraram mais adequados que as pesquisas brasileiras que pudemos encontrar. O primeiro elemento que diferencia as pesquisas brasileiras em relação às estrangeiras diz respeito ao número de participantes. Conforme constatamos anteriormente, a média do número de participantes nas pesquisas estrangeiras é de aproximadamente 256 (duzentos e cinquenta e seis). Enquanto nas três pesquisas brasileiras aqui focadas, essa mesma média é de 20 (vinte) alunos. Em Lopes (2010) a amostra é de 10 (dez) participantes; em Gagnoux (2006), esse mesmo número é 7 (sete); já Araújo-Silva (2006) trabalha com duas turmas, uma com 17 (dezesete) alunos e outra com 26 (vinte e seis) alunos.

Esse trabalho com um número reduzido de sujeitos não se resume às três pesquisas que aqui analisamos. O contato com outras pesquisas, não incluídas na nossa análise, deixa claro que no Brasil há uma preferência por pesquisas qualitativas na área, o que as leva a trabalhar com um número reduzido de sujeitos. Para citar alguns exemplos, Gobbi (2001) trabalha com somente 10 (dez) participantes. Para Viana Júnior (2006) esse número é de 21 (vinte e um) participantes. Já Oliveira (2010), que investigou as estratégias de aprendizagem no ensino superior, trabalhou com 8 (oito) sujeitos.

Uma consequência direta dessa diferença é que as pesquisas brasileiras acabam sendo excessivamente descritivas. É comum, por exemplo, encontrarmos constantes relatos específicos de situações em sala de aula. Esses elementos acabam gerando uma dificuldade na tentativa de se relatar de forma mais sucinta as pesquisas brasileiras. Um dos motivos dessas

dificuldades é o fato de encontrarmos conclusões diluídas em meio às descrições, o que dificulta a localização e recuperação de informações.

Em geral, o que constatamos é uma ausência de procedimentos estatísticos, que se fariam necessários tanto para que os trabalhos pudessem ser mais conclusivos, quanto para que atingissem maior generabilidade. Em virtude do pequeno número de sujeitos essas pesquisas normalmente se restringem a alguns poucos procedimentos de ordem qualitativa sem que procedimentos complementares, de ordem quantitativa sejam empregados. Em suma, o trabalho numérico, nessas pesquisas, se restringe a contagem e porcentagem.

Evidentemente, encontramos exceções, como o caso de Magnus (2005), que trabalhou com 75 (setenta e cinco) indivíduos do ensino fundamental e se utilizou de procedimentos estatísticos para tecer a metodologia de sua pesquisa. No entanto, presumimos que esse tipo de pesquisa esteja muito longe da regra. Magnus (2005) é uma entre poucas pesquisas na área de EA no Brasil que dá, de fato, algum tratamento estatístico a seu trabalho.

A constatação dessa diferença entre pesquisas brasileiras e estrangeiras faz com que nos indaguemos acerca de seus motivos. Não raramente encontramos casos de autores que relatam suas dificuldades em conseguir adesão por parte dos sujeitos que objetivam observar. Araújo-Silva (2006), para citar um exemplo, apontou a dificuldade em conseguir participantes que contribuíssem com relatos verbais e entrevistas. Apenas 6 (seis) alunos do total de 43 (quarenta e três) contribuíram com os relatos verbais e apenas 2 (dois) contribuíram com entrevistas. Esse autor relata ainda a dificuldade de contato por e-mail, que acabou impossibilitando a realização de entrevistas.

Ainda em relação às pesquisas brasileiras, sentimos uma necessidade maior de relatarmos um pouco mais aprofundadamente suas metodologias em virtude da relativa falta de compatibilidade entre o que buscávamos e os desenhos metodológicos encontrados. Para se ter uma ideia, apesar do uso do inventário de Oxford na composição dos três trabalhos brasileiros aqui analisados, apenas 1, o de Gagnoux (2006), relata médias do IEALE. Dessa forma, ilustrando com um pouco mais de detalhes do que o fizemos quando realizamos as análises estrangeiras, buscamos dar melhores condições para nossas futuras comparações.

Assim, os resultados das três pesquisas analisadas podem ser resumidos no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6: Dissertações brasileiras em EA

Autor	Estado	Título	Ordem dos grupos das EA em termos do uso					
			1°	2°	3°	4°	5°	6°
Araújo-Silva (2006)	Rio Grande do Sul	Estratégias de Aprendizagem na aula de Língua Estrangeira: Um Estudo com Formandos em Letras	1°	2°	3°	4°	5°	6°
			Cog	Soc	Com	Met	Afe	---
Gagnoux (2006)	Pará	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	1°	2°	3°	4°	5°	6°
			Soc	Cog	Afe	Met	Mem	Com
Lopes (2007)	Brasília	Crenças em Estratégias de Aprendizagem de Línguas (Inglês) de Alunos de Cursos de Letras	1°	2°	3°	4°	5°	6°
			Met	Soc	Afe	Mem	Com	Cog

2.3.1 Estratégias de Aprendizagem na aula de Língua Estrangeira: Um Estudo com Formandos em Letras

No caso do trabalho de Araújo-Silva (2006), uma dissertação de mestrado, os primeiro e segundo objetivos de pesquisa são os que mais nos interessam, já que nosso interesse maior é traçar um paralelo entre o perfil semi-presencial de uso de EA e o perfil do contexto presencial. Esses objetivos são: a) identificar as EA implementadas pelos alunos em determinados momentos do processo comunicativo ao realizarem as diferentes atividades propostas em sala de aula; b) identificar quais dessas EA são mais recorrentes no contexto estudado.

O problema em relação aos esforços desse autor é que ele não chega de fato a aplicar o IEALE. Na realidade, esse instrumento serve de base para a elaboração de um quadro de EA tidas pelo pesquisador como observáveis. Portanto, basicamente, seu traçado metodológico se resume à observação de aulas (gravadas), seguida de uma seleção das aulas que pareciam mais ilustrativas (seis foram escolhidas), onde se pudesse identificar tais estratégias. É importante frisar, no entanto, que os critérios de escolha de tais aulas não ficam claros.

De um modo geral, como resultados, o autor aponta que apesar de os indivíduos envolvidos utilizarem um número razoável de EA, eles nem sempre estão atentos à adequação e à produtividade das EA empregadas. Principalmente os alunos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem de LE parecem necessitar de uma educação explícita em EA. De acordo com o pesquisador, é necessário desenvolver mecanismos que estimulem a habilidade de selecionar, implementar e avaliar as EA mais apropriadas de acordo com necessidades. Só assim haveria condições de otimização do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de LE.

Ainda, além do quadro de EA apontadas por Oxford (1990) ser reduzido a apenas aquelas estratégias passíveis de observação, existem algumas outras limitações na pesquisa em questão que a nosso ver dificultam um relato mais concludente. Em primeiro lugar, e como o número de sujeitos observados de certa forma já revela, há um predomínio de procedimentos qualitativos. Até mesmo a adaptação do IEALE, feita pelo pesquisador, transforma o instrumento, que na forma original pode ser usado tanto para fins qualitativos quanto quantitativos, numa ferramenta essencialmente quantitativa. De modo geral, o inventário passa a se resumir a uma lista de estratégias a serem checadas em gravações ou observações de sala de aula, recursos qualitativos geralmente empregados com um número reduzido de sujeitos. Apesar da crítica, acreditamos que tal procedimento é criativo e útil, mas teria atingido maior relevância se fosse utilizado, por exemplo, numa triangulação. Em outras palavras, se fosse utilizado em contraste com uma aplicação quantitativa do IEALE, como mais uma base de reflexão, servindo assim, por exemplo, para confirmar ou refutar possíveis suposições.

O problema da utilização desse procedimento isolado, como o próprio autor já indica, está na dificuldade de observação de algumas estratégias. Essas são tidas como menos ou não-observáveis. É o caso de EA que não são externalizadas, por se tratarem, por exemplo, de processos mentais (ex.: Tentar estabelecer relações entre o que já se sabe e coisas novas; lembrar de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada). Em virtude desse procedimento metodológico, além de várias estratégias em outros grupos, o autor teve que desconsiderar, por inteiro, o grupo das estratégias de memória.

Há ainda o fato de algumas ocorrências de uso não poderem ser computadas, posto que demandariam acompanhamento individualizado, o que o autor relata como um problema constante sempre que atividades em dupla eram executadas. Todas essas dificuldades

influenciam sem dúvidas qualquer conclusão final. Basta atentarmos para o fato de que alguns grupos, como o grupo das estratégias de cognição, é formado, em sua maioria, por estratégias que só podem ser identificadas em relatos dos aprendizes da língua. Por essa razão ainda consideramos o auto-relato e o instrumento de Oxford, ou similares, o melhor procedimento na identificação de EA, apesar de possíveis críticas.

Faz-se necessário apontar ainda um recorte que fizemos em nossa análise do trabalho de Araújo-Silva (2006). Preferimos trabalhar apenas com as observações sintetizadas pela Tabela 3.1 (Araújo-Silva, 2006, p.57), e pela Tabela 3.2 (Araújo-Silva, 2006 p.62). Essas observações se deram em 6 (seis) aulas regulares em um espaço de tempo de pouco mais de um mês. Há ainda dois momentos de observação, sintetizados respectivamente pelas Tabelas 3.3 (Araújo-Silva, 2006, p. 88), e 3.4, (Araújo-Silva 2006, p. 97), que não consideramos neste trabalho. A explicação para isso se deve ao fato de esses momentos se configurarem por situações de avaliação nas duas turmas com as quais trabalhou o autor. Ao nosso ver, um momento de avaliação pode revelar um uso atípico, nada natural, das EA. Para que se possa ter uma ideia, nesses dois momentos, houve um registro de 818 (oitocentos e dezoito) observações. Em termos percentuais, isso significa registrar em dois dias aproximadamente 62% do que se registrou em 6 (seis) dias. Portanto, por acreditarmos que as 6 (seis) aulas observadas são amostra suficiente para exemplificar o padrão de uso de EA do grupo de sujeitos em Araújo-Silva (2006), preferimos não nos deter na análise dos momentos de avaliação.

Portanto, conforme o exposto, na pesquisa em questão, do quadro geral de EA apontado por Oxford (1990), apenas 32 (trinta e duas), de um quadro de 54 (cinquenta e quatro) estratégias, são consideradas por Araújo-Silva (2006) como passíveis de observação. É importante chamar atenção para uma pequena disparidade que há entre o texto escrito desse autor e os dados que apresenta. Na realidade ele reporta em seu texto que 30 (trinta) estratégias são mais passíveis de observação (p.55), no entanto seus dados mostram que esse número é na realidade 32 (trinta e duas), como apontado acima. O autor não havia reportado as estratégias “Analisar contrastivamente” e “Estabelecer auto-avaliação” como passíveis de observação, mas como podemos observar na Tabela 3.2 (p.62), em sua pesquisa, ambas estratégias são registradas. Das estratégias observáveis, portanto, em 6 (seis) aulas, apenas 18 (dezoito) tipos diferentes foram observadas no grupo denominado Turma 1 pelo pesquisador. Um número muito próximo, 19 (dezenove), também em 6 (seis) aulas, foi observado no grupo denominado Turma 2. Outro ponto de disparidade entre o texto da dissertação analisada e os

dados pode ser percebido aqui. Na realidade, sua Tabela 3.2 (p. 62), apresenta 19 (dezenove) estratégias, enquanto o autor diz 20 (vinte). Incongruências à parte, entre as estratégias apontadas como passíveis de observação, há ainda algumas que não foram registradas em qualquer das turmas. O Quadro 7 abaixo resume o relato de Araújo-Silva (2006) nas turmas que observou.

Conforme podemos perceber, o Quadro 7 traz todas aquelas EA consideradas por Araújo-Silva (2006) como passíveis de observação. Na primeira coluna do quadro, trazemos aquelas estratégias que foram observadas em sala de aula, seguidas, entre parênteses, pelo número de registros de uso dessas estratégias. Na segunda coluna, mostramos as estratégias que não foram registradas em sala de aula, ou em outras palavras, aquelas estratégias cujo uso não se observou. O quadro se divide ainda, horizontalmente, em estratégias diretas e indiretas, sendo sua primeira parte referente às estratégias diretas, que se dividem apenas em estratégias de cognição e estratégias de compensação. O grupo das estratégias de memória, que deveria aqui se incluir, foi removido pelo autor por se tratar de um conjunto formado inteiramente por estratégias de processos mentais, portanto, não-observáveis. A segunda parte do quadro se divide em estratégias de metacognição, afetividade e interação, que são as estratégias indiretas.

Quadro 7: Registro de uso de EA na pesquisa de Araújo-Silva (2006)

Diretas	Registradas (número de registros)	Não registradas
Cognição	Repetir(104);	Praticar sons ou a forma escrita das palavras;
	Reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas(136);	Combinar elementos conhecidos com elementos novos;
	Transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra(101);	Praticar com objetivo de se comunicar;
	Fazer anotações(171);	Fazer resumos;
	Fazer destaques no texto(100);	Internalizar frases prontas;
	Analisar contrastivamente(3).	Contextualizar; Pré-selecionar vocabulário para ser utilizado;

Compensação	<p>Usar a língua materna(67);</p> <p>Pedir ajuda(42);</p> <p>Usar mímica ou gestos(6);</p> <p>Evitar comunicação parcial ou totalmente(19);</p> <p>Ajustar ou aproximar a mensagem(24);</p> <p>Inventar palavras no novo idioma(4);</p> <p>Usar circunlocução ou sinônimo(1);</p>	Selecionar o assunto;
Indiretas	Registradas (número de registros)	Não registradas
Metacognição	<p>Associar o conteúdo novo com o já conhecido(6);</p> <p>Prestar atenção(2);</p> <p>Estabelecer automonitoramento(146);</p> <p>Estabelecer auto-avaliação (1);</p>	Protelar a produção oral para se concentrar na compreensão;
Afetividade	<p>Rir para aliviar tensão(9);</p> <p>Respirar fundo(3);</p>	
Interação ⁶	<p>Esclarecer ou verificar o significado(101);</p> <p>Pedir para ser corrigido(2);</p> <p>Interagir com os colegas(269);</p>	Interagir com falantes mais proficientes na língua estrangeira;

⁶ Araújo-Silva prefere chamar as EA sociais de estratégias de interação. O autor justifica tal decisão apontando que se faz necessário desfazer ambiguidades (embora não aponte quais) e em virtude de um embasamento sócio-interacionista que recebe o trabalho.

Note-se que a estratégia “interagir com os colegas” obteve o maior número de registros, seguida de “fazer anotações”, “estabelecer automonitoramento” e “reconhecer ou usar frases prontas ou expressões idiomáticas”. Essas estratégias pertencem respectivamente aos grupos de estratégias de interação, cognição, metacognição e, novamente, cognição. Podemos perceber ainda que as estratégias “repetir” (cognição), “transferir palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para outra” (cognição), “fazer destaques no texto” (cognição) e “esclarecer ou verificar o significado” (interação) obtiveram um registro bem acima da média dos registros de Araújo-Silva (2006), que é de aproximadamente 60 (sessenta) registros. Apenas “usar a língua materna” (compensação) e “pedir ajuda” (compensação) se encontram em um nível mais próximo do número médio de registros. As demais estratégias registraram um baixo número de observações. O número de registros das estratégias menos usadas varia de 1 (um) - “usar circunlocução ou sinônimo” (compensação); “estabelecer auto-avaliação” (metacognitivas); - e 19 (dezenove) - “ajustar ou aproximar a mensagem” (compensação).

Em termos mais gerais, nas seis aulas observadas, o grupo de estratégias mais usado foi o grupo das estratégias de cognição, com 615 (seiscentos e quinze) registros de uso de suas EA. Em seguida, temos o grupo das estratégias de interação, com 372 (trezentos e setenta e dois) registros. Já o grupo das estratégias de compensação segue em terceiro, com um registro de 163 (cento e sessenta e três) utilizações de suas estratégias. Praticamente empatado, em seguida, temos o grupo das estratégias de metacognição, com 155 (cento e cinquenta e cinco) registros. Em último lugar, encontramos as estratégias afetivas, com apenas 12 (doze) registros. O Quadro 8 abaixo resume o número de registros de observações em sala de aula de EA por grupo.

Quadro 8: Ordem dos grupos quanto ao registro de uso, por Araújo-Silva (2006)

Cognitivas	Sociais	Compensação	Metacognitivas	Afetivas
615	372	163	155	12

Em contraste com o Quadro 4 (p. 56), podemos perceber que o grupo de estratégias de cognição, em primeiro lugar, se afasta do padrão que encontramos em nossa análise dos estudos estrangeiros. Conforme se pode observar, em nenhuma das pesquisas estrangeiras encontramos esse grupo ocupando a primeira posição, ou mesmo a segunda. Geralmente esse conjunto de estratégias ocupa uma posição mais central, terceiro e quarto lugar, nas pesquisas

estrangeiras.

Da mesma forma, em nossa síntese das pesquisas estrangeiras, as estratégias sociais, que Araújo-Silva chama em seu trabalho de estratégias de interação, ocupam também posições centrais. No entanto, esse grupo de estratégias possui uma variabilidade maior que o grupo das estratégias cognitivas em termos das pesquisas estrangeiras observadas. Em outras palavras, o grupo em questão figura em quase todas as posições, exceto pela última, nas pesquisas estrangeiras analisadas. 4 (quatro) das 11 (onze) pesquisas estrangeiras relatam esse grupo em segundo lugar, ou seja, na mesma posição que indicam os dados de Araújo-Silva (2006) em sua pesquisa. Portanto, a comparação entre as pesquisas estrangeiras e as observações de Araújo-Silva (2006) não é tão díspar em termos do grupo de estratégias sociais quanto em termos das estratégias cognitivas.

O grupo das estratégias de compensação também não possui a mesma posição que esse mesmo grupo apresentou na síntese das pesquisas estrangeiras. No caso dessas pesquisas, esse grupo ficou em segundo lugar em termos das estratégias mais utilizadas. Contudo, essa colocação se aproxima da posição obtida na pesquisa de Araújo-Silva (2006), terceiro lugar, conforme podemos verificar no Quadro 8. Vale a pena ressaltar que esse conjunto de estratégias também registrou certa mobilidade, similar ao grupo das estratégias sociais, dentre as pesquisas estrangeiras. Conforme podemos perceber, observando o Quadro 3 (p. 54 e 55), esse grupo também figura em quase todas as posições, exceto pela última. Dentre as pesquisas estrangeiras, esse grupo registrou 4 (quatro) primeiros lugares, 3 (três) segundos lugares, 4 (quatro) terceiros lugares e 1 (um) quarto e quinto lugar. Em outras palavras, com base no que se observa dos trabalhos estrangeiros, embora não tenhamos forte embasamento estatístico, não seria tão pouco provável que encontrássemos pesquisas na qual o grupo das estratégias de compensação ocupassem um terceiro lugar.

Diferentemente das estratégias sociais e de compensação, mas semelhantemente às cognitivas, as estratégias metacognitivas em Araújo-Silva (2006) apresentam uma posição diferente, em termos do uso de EA, daquela na síntese das pesquisas estrangeiras. Com relação aos dados de Araújo-Silva (2006), conforme Quadro 8, esse grupo de estratégias ocupa o quarto lugar. Em termos das pesquisas estrangeiras, no geral esse grupo fica em primeiro lugar, como se pode observar no Quadro 3 (p.54 e 55). Observando-se o Quadro 3, podemos notar que esse grupo obteve o maior número de primeiros lugares, em seis pesquisas. As outras colocações obtidas por esse grupo nas demais pesquisas estrangeiras foram 6 (seis) segundos lugares e 1 (um) quarto lugar. Com base nos resultados das pesquisas

estrangeiras, isso poderia indicar certa tendência em encontrar esse grupo de estratégias nas primeiras posições, primeiro ou segundo lugar, e uma maior dificuldade de encontrá-lo entre as últimas posições em termos de uso de EA. Como se pode constatar, os dados de Araújo-Silva (2006) mostram um padrão diferente para estratégias metacognitivas.

Em termos das estratégias afetivas, encontramos uma situação similar entre os resultados de Araújo-Silva (2006) e a síntese das pesquisas estrangeiras. No caso de Araújo-Silva, esse grupo de estratégias ocupa o último lugar, com um registro de observações bem inferior aos demais grupos. Conforme se pode observar no Quadro 8, foram registrados 12 (doze) momentos nos quais as estratégias pertencentes a esse grupo foram observadas, o penúltimo grupo em termos de registro possui 155 (cento e cinquenta e cinco) observações. As pesquisas estrangeiras revelam uma tendência de apresentar esse grupo entre as últimas posições. Como se pode ver no Quadro 3 (p. 54 e 54), geralmente esse grupo é registrado em último lugar, sendo registrado duas vezes em penúltimo e uma vez em quarto dentre essas pesquisas.

Na síntese do trabalho de Araújo-Silva (2006), portanto, encontramos a seguinte ordem dos grupos de EA que revela o perfil dos alunos com o qual o autor trabalhou: 1. Estratégias Cognitivas; 2. Sociais; 3. de Compensação; 4. Metacognitivas; 5. Afetivas. Como se pode observar em contraste com o Quadro 3 (p. 54 e 54), esse padrão se afasta mais daquele das pesquisas estrangeiras em termos dos grupos das estratégias cognitivas e metacognitivas. Conforme se pode ver, o padrão encontrado com a síntese das pesquisas estrangeiras foi: 1. Metacognitivas; 2. Compensação; 3. Sociais; 4. Cognitivas; 5. Memória; 6. Afetivas.

Nossa análise até aqui nos leva a crer que, em virtude de um bom número das EA se tratar de processos internos/mentais, a observação de sala de aula, enquanto único procedimento, não se configura como a estratégia mais adequada na aferição do uso de EA. O resultado final de uma observação de sala de aula para medir o uso de EA pode não retratar convenientemente a realidade por excluir toda uma gama de estratégias não-observáveis. No entanto, reforçamos a possibilidade, e até mesmo a relevância, desse procedimento no cruzamento de dados. Contudo, concluímos que a melhor opção para medir o uso de EA se baseia no auto-relato, seja através de questionários, entrevistas, diários ou outros instrumentos, apesar das limitações desses procedimentos.

A seguir apresentamos a análise de outra pesquisa brasileira.

2.3.2 *Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras*

O trabalho de Lopes (2007) busca investigar a correlação existente entre 1. as crenças dos sujeitos envolvidos na pesquisa e 2. as EA. Podemos perceber em seu trabalho que a autora se pautou em um conceito de EA similar ao utilizada neste trabalho, embasando-se principalmente na teoria de Oxford (1990). No entanto, ainda assim, ela prefere oferecer sua própria definição de EA, conceituando-as como:

...formas mediadoras planejadas ou não que o aprendiz realiza consigo e com o Outro nos momentos antecedentes, concomitantes e posteriores ao evento de aprendizagem com o interesse de melhorar o seu desempenho sob influência de fatores diversos. (p.55)

Como pode ser observado, Lopes destaca o papel do outro na definição de EA, reforçando o caráter da interação.

Quanto à crença, a pesquisadora prefere oferecer a definição presente em Ortiz-Alvarez (2007). De um modo geral essa definição aponta as crenças como convicções ligadas às intuições dos indivíduos em relação à aprendizagem.

Com o intuito de correlacionar crenças e EA, Lopes (2007) traça as seguintes perguntas de pesquisa que lhe orientam em seus objetivos: 1. Quais as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa? 2. Quais as crenças dos participantes da pesquisa sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (Inglês)? 3. Como as crenças dos participantes de pesquisa em estratégias de aprendizagem de línguas influenciam a sua aprendizagem de Língua Inglesa?

Dentre tais questões do trabalho dessa pesquisadora aquela que aqui nos interessa é a de número 1, que diz respeito ao uso de EA propriamente dito.

Para atender aos seus objetivos, Lopes (2007) trabalha com o curso de Letras em duas instituições de ensino superior: uma particular (A) e uma pública (B). Apenas 10 (dez) participantes, 5 (cinco em cada uma das instituições) foram selecionados para a pesquisa. O número pequeno de sujeitos se justifica em relação à predominância de procedimentos qualitativos na pesquisa. Além disso, houve uma preocupação em selecionar participantes com características idênticas (faixa etária, sexo, nível, conhecimento de LI através de cursos livres, o conhecimento de outra língua estrangeira, estrutura familiar) nas duas instituições.

No entanto, tamanho controle não foi possível. Ainda assim certo controle foi empregado e a autora se preocupou em escolher sujeitos que se aproximassem em termos de tais características.

De um modo geral, os instrumentos utilizados pela pesquisadora com o objetivo de registrar o uso, por parte dos alunos, de EA bem como suas crenças foram questionários, entrevistas e diários dialogados.

Diferentemente da pesquisa de Araújo-Silva (2006), Lopes (2007) aplicou o IEALE. Contudo, podemos verificar uma diferença clara em termos do procedimento de administração do instrumento em relação àquele descrito por Oxford (1990). Primeiramente, em vez de adotar exatamente o instrumento concebido por Oxford (1990), Lopes (2007) adaptou a escala utilizada no instrumento original. Enquanto em Oxford (1990) sua escala, que é de concordância em relação ao uso das EA, varia de 1 (um) a 5 (cinco) (cf. Anexo 1), em Lopes (2007), esse grau, que indica uma escala de frequência de uso, vai de 0 (zero) a 4 (quatro). Além disso, enquanto em Oxford a escala é proporcional à frequência de uso, em Lopes (2007) ela é inversamente proporcional. Em outras palavras, a opção 1 (um), no instrumento de Lopes (2007) marca o uso mais frequente, ao passo que a opção 4 (quatro) marca o uso menos frequente. Para essa autora, as legendas que descrevem a escala são: 1. SEMPRE; 2. MUITAS VEZES; 3. ÀS VEZES; 4. RARAMENTE.

O maior problema em relação a adaptação de Lopes (2007), ao nosso ver, está na interrupção/quebra que a pesquisadora faz na gradação da escala utilizada. Para registrar o grau mínimo de uso (NUNCA), nessa escala, em que a frequência de uso de EA se correlaciona de forma inversamente proporcional aos números atribuídos a cada afirmação, o aluno deve deixar a opção referente à estratégia que não usa em branco. Ou seja, a opção NUNCA, que deveria ser associada a um número maior que 4 (quatro), é na realidade associada a 0 (zero), um número menor que aquele atribuído a maior frequência, 1 (um). Em outras palavras, da forma como está, o instrumento dificulta um pouco o trabalho matemático. No entanto, em virtude da predominância de procedimentos qualitativos e do baixo número de sujeitos, esses procedimentos não prejudicaram a pesquisa. Contudo, tornam os resultados menos práticos e um pouco mais confusos. Além disso, é difícil entender as razões para tal adaptação (que não são claras).

O relato da aplicação do inventário que a pesquisadora faz por intermédio também de seu Quadro 9 (LOPES, 2007, p.138) possibilita, entretanto, a conversão dos registros para a escala original de Oxford. Como as legendas atribuídas na escala de Lopes (2007) foram

alteradas, faz-se necessário apontar uma possibilidade de problemas com os resultados. Em outras palavras, pode haver um impacto no resultado da aplicação do IEALE devido às alterações. Entretanto, parece haver certa correlação entre as legendas utilizadas por Oxford (1990) e Lopes (2007) de modo que a conversão nos parece possível sem grandes prejuízos. Na conversão que se segue, por tanto, a maior opção na escala de Lopes (2007), 1. SEMPRE, equivale a 5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA. A opção 2, MUITAS VEZES, equivale a 4, NORMALMENTE VERDADEIRA. A Opção 3, ÀS VEZES, equivale a 3, DE CERTA FORMA VERDADEIRA. A opção 1, RARAMENTE, equivale a 2, NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA. E finalmente, a opção que no inventário de Lopes (2007) devia ficar em branco, NUNCA USADA, corresponde na conversão abaixo a 1, NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA. Dessa forma, o Quadro 9 apresenta uma adaptação dos resultados de Lopes (2007) para a escala utilizada por Oxford (1990).

Conforme podemos observar no Quadro 9, seguindo o padrão do quadro usado por Lopes (2007) em seu relato, trazemos na primeira coluna as EA. À direita das estratégias encontramos as colunas que representam o número de alunos, para cada instituição, em relação às opções do inventário aplicado por Lopes (2007). Nas colunas cinzas podemos encontrar as médias que representam o uso das EA por parte dos sujeitos de Lopes (2007). É importante ressaltar que os números indicados como médias estão conforme o padrão de Oxford (1990). Ou seja, variam de 1 (um) a 5 (cinco), sendo a gradação proporcional ao uso de EA e não de 0 (zero) a quatro, com uma gradação inversamente proporcional, como em Lopes (2007).

Quadro 9: Resultado do IEALE no trabalho de Lopes (200) - quadro adaptado

Estratégias de aprendizagem	N° de alunos por legenda											
	Instituição A					Média do grupo	Instituição B					Média do grupo
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca		Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	
Estratégias diretas:												
Estratégias de memória												
1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.	0	1	3	1	0		0	1	1	0	3	
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de Memorizá-las	0	1	1	2	1		0	0	2	0	3	
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da Palavra para me ajudar a memorizá-la	1	1	1	1	1		1	1	1	0	2	
4. Lembro-me de uma palavra nova criando uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	0	1	1	1	2		0	0	0	0	5	
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.	0	0	0	2	3		0	0	0	0	5	
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.	0	0	0	1	4		0	0	0	0	5	
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.	1	0	1	0	3		0	0	0	0	5	
8. Frequentemente, faço uma revisão das lições.	2	0	0	0	3		0	2	0	0	3	
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.	0	2	1	1	1		1	2	0	0	2	
Total por legenda:	20	24	24	18	18	2,31	10	24	12	0	33	1,76
Estratégias cognitivas												
10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes	0	2	0	2	1		1	1	1	0	2	
11. Tento falar com falantes nativos de inglês ou pessoas mais proficientes.	0	0	1	1	3		0	0	0	0	5	
12. Pratico os sons de inglês	2	0	0	0	3		0	0	2	0	3	
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes	0	1	0	0	4		0	0	0	0	5	
14. Tomo a iniciativa de iniciar conversas em inglês	0	1	0	0	4		0	0	0	1	4	
15. Vejo programas em inglês na TV ou vejo filmes falados em inglês	0	1	0	1	3		1	1	1	0	2	
16. Leio em inglês por prazer	0	1	0	0	4		0	1	1	0	3	
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês	0	0	1	0	4		0	0	2	0	3	

18. Primeiro faço uma leitura rápida depois volto e leio cuidadosamente	2	0	0	0	3		3	0	1	0	1	
19. Procuo palavras em português que são semelhantes as novas palavras em inglês.	0	1	1	1	2		0	0	0	1	4	
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês	0	1	0	0	4		0	1	0	0	4	
21. Descubro o significado das palavras, deomonho-as em partes que eu entenda.	1	1	0	1	2		0	1	0	0	4	
22. Tento não traduzir palavra por palavra	1	1	0	0	3		1	1	0	1	2	
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês	0	0	1	0	4		0	1	0	0	4	
Total por legenda:	30	40	12	12	44	1,97	30	28	24	6	46	1,91
Estratégias de compensação												
24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar o seu significado	0	0	1	1	3		1	3	0	0	1	
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra eu faço gestos	0	1	0	0	4		1	1	2	0	1	
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês	0	0	0	1	4		1	0	1	0	3	
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário	0	0	0	1	4		0	1	0	1	3	
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês	0	0	0	1	4		0	0	0	0	5	
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês eu uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.	0	1	0	0	4		2	1	1	0	1	
Total por legenda:	0	8	3	8	23	1,4	25	24	12	2	14	2,57
Estratégias Indiretas:												
Estratégia de organização ou metacognitivas												
30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês	0	1	0	0	4		0	0	0	1	4	
31. Observo meus erros em inglês e uso isso para me ajudar a melhorar	2	0	0	0	3		3	1	1	0	0	
32. Presto atenção quando alguém esta falando em inglês	1	2	2	0	0		2	3	0	0	0	
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês	0	2	0	1	2		0	1	1	0	3	
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês	0	1	1	0	3		0	0	1	1	3	
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês	0	0	1	0	4		0	0	0	1	4	
36. Tento criar o máximo de oportunidades para ler em inglês	0	0	1	0	4		0	0	2	1	2	
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês	1	0	1	0	3		1	0	1	0	3	

38. Penso no meu progresso na aprendizagem do inglês	1	1	1	1	1	2,27	3	1	1	0	0	2,60
Total por legenda:	25	28	21	4	24		45	24	21	8	19	
Estratégias afetivas												
39. Tento ficar calmo (a) sempre que fico com medo de usar o inglês	0	2	0	1	2		2	2	0	1	0	
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros	0	0	2	0	3		0	1	2	0	2	
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês	0	0	1	0	4		0	0	0	0	5	
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês	1	1	0	0	3		1	0	1	0	3	
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês	0	0	0	1	4		0	0	0	0	5	
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês	1	1	0	0	3		2	0	0	0	3	
Total por legenda:	10	16	9	4	19		25	12	9	2	18	
Estratégias sociais												
45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir	1	1	1	1	1	1	3	1	0	0		
46. Peço os falantes nativos ou pessoas mais proficientes para me corrigir quando falo	0	0	2	0	3	0	2	2	0	1		
47. Pratico inglês com outros alunos	1	0	0	0	4	0	1	1	1	2		
48. Peço ajuda a falantes nativos ou mais proficientes	0	0	2	0	3	1	2	0	0	2		
49. Faço perguntas em inglês	0	1	0	1	3	0	0	3	0	2		
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês	0	1	1	0	3	0	0	0	1	4		
Total por legenda:	10	12	18	4	17	10	32	21	4	11		
						2,03					2,6	

De forma geral, como se pode concluir através do quadro, o grupo de sujeitos com o qual trabalha a pesquisadora apresenta um baixo uso de EA. A média geral entre todos os grupos de estratégias para o grupo de sujeitos em questão é de 2,12 (dois vírgula doze). Na escala de Oxford isso representa um baixo nível de uso das estratégias, que é descrito como “normalmente não usadas”. Situação que nos parece atípica, visto estarmos lidando com sujeitos em contexto de ensino superior.

É relevante ressaltar que a conversão feita para a escala de Oxford (1990) não exerce qualquer influência nos resultados matemáticos. A conversão é bem simples e todo resultado que apontarmos tomando por base a escala de Oxford (1990) pode ser transferido para a

escala de Lopes (2007), sem grandes prejuízos, para efeito de contraste. Em outras palavras, se um número revela um baixo uso em uma escala, seu equivalente também é baixo na outra. Para que tenhamos uma ideia, se traçarmos um paralelo com as legendas que Lopes (2007) preferiu usar, a média da turma, que em Oxford é descrita como “normalmente não usada”, em Lopes (2007) seria descrita como “raramente” usada.

A pergunta que nos fazemos, no entanto, é: será que o procedimento adotado pela pesquisadora para aplicação do IEALE não causou algum tipo de impacto nas respostas dos alunos? Por exemplo, a possibilidade de deixar itens em branco pode ter influenciado sujeitos em dúvida. Além do que, há uma pequena probabilidade de um ou outro sujeito pular um ou outro item por engano, deixando-o em branco por acidente. O fato é que o número de sujeitos analisados é muito pequeno, o que aumenta e muito a preocupação com tais questões, que poderiam ser desconsideradas caso o trabalho tivesse sido efetuado com um número estatisticamente mais considerável.

Ainda assim uma justificativa para a baixa frequência de uso de estratégias pode ser encontrada nos dados apresentados pela pesquisadora: em primeiro lugar a alta idade dos alunos e em segundo lugar o baixo nível de proficiência na língua. A idade média da turma é de 31 (trinta e um) anos e entendemos que idades mais altas tendem a complicar a aquisição de segunda língua. Os próprios dados oferecidos pela autora já revelam tal tendência, haja vista que os três alunos apontados com conceito “excelente de aprendizagem” da língua têm 18 (dezoito), 22 (vinte e dois) e 23 (vinte e três) anos de idade. Todos os demais têm idades de 29 (vinte e nove) acima, sendo três deles acima de 40 (quarenta). 5 (cinco) deles apresentam conceito “regular de aprendizagem” e os outros 2 (dois) apresentam conceito “fraco” (LOPES, 2007, p. 18 e 19).

As médias obtidas em separado por ambas as instituições são, na instituição A, 1,99 (um vírgula noventa e nove) e, na instituição B, 2,27 (dois vírgula vinte e sete). Em ambos os casos, as médias se enquadram na mesma categoria que a média geral: baixo uso de EA (estratégias “normalmente não usadas”). Dessa forma, percebe-se que não existe grande influência de uma ou de outra no resultado da média geral, sendo as EA pouco utilizadas, em ambas as instituições.

Em termos da ordem dos grupos quanto ao uso das EA, considerando-se ambas as instituições ao mesmo tempo, encontramos um quadro um tanto diferente daqueles até o momento descritos. A ordem dos grupos obtida em Lopes (2007) foi 1. Metacognitivas (2,43 - dois vírgula quarenta e três), 2. Sociais (2,31 - dois vírgula trinta e um), 3. Afetivas (2,06 - dois

vírgula zero seis), 4. Memória (2,03 - dois vírgula zero três), 5. Compensação (1,98 um vírgula noventa e oito) e, finalmente, 6. Cognitivas (1,94 - um vírgula noventa e quatro).

Os grupos que ocupam posições menos convencionais nessa ordem, em relação aos resultados das pesquisas estrangeiras (Quadro 4, p.56), são os grupos das estratégias Afetivas, de Memória, de Compensação e das estratégias Cognitivas. Os dois primeiros grupos, estratégias metacognitivas e sociais, ocupam posições mais de acordo com o que pudemos constatar dentre as pesquisas estrangeiras.

Em relação às estratégias afetivas podemos constatar sua tendência em direção às últimas posições. Na média geral das pesquisas estrangeiras esse grupo está em último, sendo essa sua posição mais frequente. Mesmo em Araújo-Silva (2006) esse grupo foi apontado como o menos utilizado. Observando-se ainda o Quadro 4, p.56, nota-se que o grupo das EA afetivas não ocupa, em nenhum dos artigos analisados, um terceiro lugar em termos da frequência de uso de EA por grupo. O máximo que ele alcança é uma quarta posição (HONG-NAM; LEAVELL, 2007). Os resultados de Lopes (2007), no entanto, apontam esse grupo como o terceiro mais usado dentre os sujeitos de sua pesquisa. Lembremos, é claro, que mesmo em terceiro a frequência de uso de estratégias desse grupo, de forma geral, é baixa, principalmente em se tratando de sujeitos de uma licenciatura em Letras.

Em termos das estratégias de memória, que em Lopes (2007) ficaram em quarto, percebemos que a disparidade não é tão grande quanto o que acontece com as estratégias afetivas. Dentre as pesquisas estrangeiras, numa média geral esse grupo está em penúltimo (Quadro 3, p. 54 e 54), ou seja, quinto lugar. É possível inclusive encontrar um exemplo desse grupo numa terceira posição (PARK, 1997). No entanto, as posições mais frequentes são as últimas. Além disso, não é comum o registro de um maior uso das estratégias de memória que as estratégias cognitivas e de compensação dentre as pesquisas estrangeiras analisadas. Araújo-Silva (2006) não considerou as estratégias de memória em sua pesquisa.

Já as estratégias de compensação registram, dentre as pesquisas estrangeiras, uma média que as posicionam em um segundo lugar. No entanto, apresentam uma maior mobilidade entre a primeira e a quarta posição. Contudo, não registram nenhuma vez a posição que adquiriram em Lopes (2007), penúltimo lugar. Os dados de Araújo-Silva (2006) colocam esse grupo em posição mais central uma terceira posição, dentre cinco grupos.

Por fim, no caso das estratégias cognitivas, que na pesquisa de Lopes (2007) ficaram em último lugar, podemos perceber, em relação às pesquisas estrangeiras, sua tendência para as posições mais centrais. Em termo da média geral, esse grupo ficou em quarto lugar,

praticamente empatado com o terceiro, o grupo das estratégias sociais. Em Araújo-Silva essas estratégias são apontadas como as mais usadas.

Outro aspecto relevante de se observar é que somente as médias obtidas nos dois primeiros grupos, metacognitivas (2,43 - dois vírgula quarenta e três) e sociais (2,31 - dois vírgula trinta e um), esboçam, de certa forma, diferença em relação aos demais. As médias dos outros grupos estão muito mais próximas umas das outras: afetivas (2,06 - dois vírgula zero seis), memória (2,03 - dois vírgula zero três), compensação (1,98 um vírgula noventa e oito) e cognitivas (1,94 - um vírgula noventa e quatro). A soma de apenas um outro sujeito, por exemplo, já seria suficiente para modificar bastante os resultados apresentados. Por conta disso, somente um número maior de sujeitos desse contexto poderia vir a confirmar ou refutar uma inferência de qualquer tendência que esses dados possam vir a sugerir. Em suma, devido ao pequeno número de participantes, estatisticamente, os resultados retratados por Lopes (2007) só ganham relevância e generabilidade na soma com outras pesquisas.

Numa análise em separado dos sujeitos por instituições percebemos, uma frequência maior de uso das EA por parte da instituição B. Enquanto nessa instituição a média geral foi de 2,27 (dois vírgula vinte e sete), na instituição A essa mesma média foi 1,99 (um vírgula noventa e nove). Em uma macrovisão, conforme dissemos anteriormente, essa diferença não é tão grande, pois conserva ambos os grupos em uma mesma categoria: baixo uso de EA. No entanto, em termos de uma análise dos grupos isolados percebe-se que, enquanto na instituição A, todos os grupos de estratégias possuem uma baixa frequência de uso, na instituição B, 3 (três) grupos se enquadram em uma frequência média de uso. Os demais também se enquadram na categoria baixa.

Em outras palavras, a instituição B se aproxima mais de perfis mais típicos embora ainda baixos. Sem contar o fato de que a ordem dos grupos de estratégias, embora ambas sejam diferentes daquelas relatadas até aqui, é mais convencional em relação à instituição B. No caso dessa instituição, o grupo que mais destoa do padrão que nos parece mais normal é o grupo das estratégias cognitivas. Não nos parece comum que esse grupo seja retratado nas últimas posições e que venha, como o que constatamos com os dados de Lopes (2007), em uma posição posterior em relação ao grupo das estratégias afetivas. Isso, por exemplo, não acontece nenhuma vez entre os sujeitos adultos das pesquisas estrangeiras e em Araújo-Silva as estratégias cognitivas são apontadas como as mais usadas.

Em relação à instituição A, o primeiro ponto que mais destoa é o fato de que o grupo das estratégias de memória é aquele que registra a maior média. O outro ponto que foge a um

padrão que nos parece mais comum é o registro do grupo das estratégias de compensação enquanto conjunto menos usado de EA.

De um modo geral, uma crítica que fica ao trabalho de Lopes (2007) é que ele não leva em consideração as médias obtidas com a aplicação do IEALE (elas sequer são apontadas). O relato da aplicação do inventário se dá mais fortemente em relação às estratégias usadas e não usadas. Somente em virtude do pequeno número de sujeitos, o Quadro 9 (LOPES, 2007, p.138) da pesquisa em questão pôde ser suficientemente completo para que fizéssemos uma readaptação para o padrão original de Oxford (1990). Dessa forma, o trabalho não estabelece contraste entre a aplicação do inventário e a parte qualitativa da pesquisa (muito mais predominante). Provavelmente isso se dá em função da dificuldade que as alterações no instrumento causaram a uma tentativa de trabalho mais matemático. Se tais médias tivessem sido levadas em consideração o trabalho dessa pesquisadora teria sido mais enriquecido. Principalmente se o resultado do IEALE fosse contrastado com afirmações tais quais: “A maior quantidade de estratégias usadas pelos participantes da pesquisa concentra-se nas estratégias diretas que envolvem diretamente a L-alvo” (LOPES, 2007, p.204); “Os participantes da pesquisa se utilizam de poucas estratégias indiretas” (LOPES, 2007, p.207); “pouquíssimas EALs de memorização e afetivas são usadas” (LOPES, 2007, p.223); ou ainda, “Nossa pesquisa mostrou a quase ausência de EALs afetivas e o pouco uso de EALs sociais” (LOPES, 2007, p.227). Conforme podemos constatar, os dados presentes no Quadro 9 (p. 73-75) vão de encontro a essas afirmações.

Finalmente, analisamos abaixo a terceira pesquisa brasileira levada em consideração neste estudo.

2.3.3 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

Como o próprio título da pesquisa indica, Gaignoux (2006) objetiva trabalhar a instrução de EA. A autora pretende analisar o efeito que o procedimento de instrução explícita acarreta na produção oral de professores em formação. Para tanto, seu contexto de pesquisa se centra no curso de formação de professores de inglês da Universidade Federal do Pará, mais precisamente, na disciplina de Língua Inglesa III, no primeiro semestre de 2005. A carga horária

da disciplina é de 90 horas, com aulas de uma hora e quarenta minutos de duração, três vezes na semana.

Gagnoux (2006) traça as seguintes perguntas de pesquisa para orientar-lhe quanto a seus objetivos: 1. Que dificuldades as participantes desta pesquisa apresentam com a produção oral?; 2. Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se para desenvolver sua produção oral?; 3. Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se com maior ou menor grau de frequência de utilização?; 4. Quais as possíveis modificações ocorridas no repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelas participantes?; 5. Quais os possíveis benefícios que a instrução de estratégias de aprendizagem trouxe para as participantes desta pesquisa? Dentre essas perguntas, aquela que mais nos interessa no momento é a pergunta de número 3, “Que estratégias de aprendizagem as participantes utilizam-se com maior ou menor grau de frequência de utilização?”.

Infelizmente, dando ênfase a procedimentos qualitativos a pesquisa de Gagnoux (2006) opta por trabalhar com um número bem reduzido de participantes. Dos vinte e dois alunos da disciplina de Língua Inglesa III, apenas sete completaram todas as etapas e integram o estudo em questão..

Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos como questionários, gravações em vídeo e áudio, notas de campo da pesquisadora e entrevista possibilitando a triangulação e validação dos dados. Dentre esses procedimentos, o que mais nos interessa é a aplicação do inventário de Oxford (1990). Tal instrumento foi aplicado antes e ao final do processo de instrução. Em termos dos procedimentos relacionados ao IEALE, foram ainda escolhidas as estratégias, nos grupos de estratégias que compõem o instrumento, declaradas pelas participantes como sendo menos frequentemente utilizadas. Essas estratégias seriam desenvolvidas no período de instrução. No entanto, para nossos objetivos, nos basta o procedimento de aplicação do IEALE antes da instrução de EA e, portanto, nos limitamos a ele.

O Quadro 10, abaixo, resume os dados obtidos com a aplicação do IEALE em Gagnoux (2006). A primeira linha ilustra os grupos de estratégias de acordo com Oxford (1990). Da segunda linha à sétima linha encontramos os sujeitos da pesquisa e suas respectivas médias de acordo com cada grupo. Na última linha, oitava, encontramos a média dos participantes da pesquisa como um todo, por grupo no IEALE. A última coluna à direita mostra a média geral do inventário para cada participante isoladamente. A última célula de tal coluna representa a média geral, dos participantes como um todo, no IEALE.

Quadro 10: Perfil de uso de EA dos participantes da pesquisa de Gagnoux (2006)

	Memória	Cognitiva	Compensação	Metacognitiva	Afetiva	Social	Média por sujeito
Estudante 1	3	2,7	2,5	3,1	3	3,2	2,92
Estudante 2	2,6	3,2	1,8	3,4	3,5	3,6	3,02
Estudante 3	2,8	3,6	3,6	3,7	4	3,6	3,55
Estudante 4	2,8	3	2,5	2,3	3,5	4	3,02
Estudante 5	3,2	3,6	2,6	3,1	2,7	3,6	3,13
Estudante 6	2,8	4	2,8	3,3	3,7	3,4	3,33
Estudante 7	3,4	3,5	2	3,6	3	2,8	3,05
Média por grupo	2,94	3,37	2,54	3,21	3,34	3,46	Média Geral 3,15

Conforme podemos perceber a ordem dos grupos obtidos na aplicação do IEALE com esses sujeitos, em termos das EA mais usadas é: 1. Estratégias Sociais (3,46 - três vírgula quarenta e seis); 2. Cognitivas (3,37 – três vírgula trinta e sete); 3. Afetivas (três vírgula trinta e quatro); 4. Metacognitivas (3,21 – três vírgula vinte e um); 5. Memória (2,94 – dois vírgula noventa e quatro); 6. Compensação (2,54 – dois vírgula cinquenta e quatro). A média geral desse grupo de indivíduos é de 3,15 (três vírgula quinze) e situa esse conjunto de sujeitos em um perfil de médio uso de EA de acordo com a categorização de Oxford (1990). Em outras palavras esses alunos se utilizam de EA “de vez em quando”.

Em comparação com nossas análises até o momento, Gagnoux (2006) também apresenta um quadro específico. Conforme podemos contrastar com as pesquisas anteriormente analisadas nesse trabalho, no caso das pesquisas estrangeiras, as estratégias sociais não costumam figurar em primeira posição, no geral elas ocupam uma posição mais central. Já em Araújo-Silva (2006) e Lopes (2007) essas estratégias se encontram bem colocadas, embora não em primeiro. Nesses dois autores, o grupo ocupa um segundo lugar em

ambos os trabalhos.

No caso do grupo das estratégias cognitivas, que em Gagnoux (2006) está em segundo lugar, podemos observar que ele ocupa uma posição central no geral em relação às pesquisas estrangeiras. Vemos ainda que figura em primeiro em Araújo-Silva (2006), mas está em último em Lopes (2007). Tanto Araújo-Silva (2006) quanto Lopes (2007) apontam essas estratégias como geralmente bem usadas, embora os dados do IEALE encontrados em Lopes (2007) contradigam a afirmação dessa autora.

Com base no Quadro 10, podemos perceber que as estratégias afetivas ficaram com a terceira maior média em Gagnoux (2006). Na síntese das pesquisas estrangeiras esse grupo de estratégias está em último lugar. Podemos perceber também, de acordo com o Quadro 3 (p. 54 e 55), que essas estratégias tendem a ocupar as últimas posições, o que também acontece em Araújo-Silva (2006), onde esse grupo de EA ocupa a última posição. No entanto, os dados referentes à aplicação em Lopes (2007) trazem esse grupo na terceira posição, como encontramos aqui em Gagnoux (2006).

A estratégias metacognitivas se apresentam em quarto lugar em em Gagnoux (2006), o que vimos acontecer também em Araújo-Silva (2006). No entanto, vale a pena relembrar que Araújo-Silva (2006) trabalha apenas com 5 (cinco) grupos, dispensando o grupo das estratégias de memória. Já em relação às pesquisas estrangeiras, percebemos uma tendência desse grupo em direção às primeiras posições. Na verdade, dentre as pesquisas estrangeiras, esse grupo aparece mais frequentemente em primeiro lugar. Lopes (2007) também registra esse grupo na primeira posição.

No caso do grupo das estratégias de memória, ele parece ser o conjunto de EA que manteve uma maior estabilidade entre os trabalhos aqui analisados. Em Gagnoux (2006) esse grupo ocupa a quinta posição. A síntese das pesquisas estrangeiras parece mostrar uma tendência desse grupo a ocupar as últimas posições, com esse grupo ocupando, no geral, também a quinta posição. Araújo-Silva (2006), como anteriormente frisado, não pôde trabalhar com tais EA por considerar que elas não eram passíveis de observação. Já em Lopes (2007), embora tal grupo não tenha ocupado exatamente a posição das pesquisas anteriores, esse conjunto de EA ocupou uma posição próxima, quarto lugar.

Já as estratégias de compensação não apresentam a mesma estabilidade que encontramos com as estratégias de memória. Em Gagnoux (2006), esse grupo ocupa a última posição, lugar ocupado pelas estratégias afetivas na síntese das pesquisas estrangeiras. Dentre as pesquisas estrangeiras percebemos uma tendência desse grupo de EA em direção as

primeiras posições, ocupando, no geral, o segundo lugar. Em Araújo-Silva (2006) esse grupo ocupa a posição central, terceiro lugar. Os dados de Lopes (2007) apresentam esse grupo em penúltimo lugar.

2.4 Balanço geral das análises das pesquisas em EA no contexto presencial

Por optarem por números reduzidos de sujeitos, as pesquisas brasileiras analisadas acabam apresentando muito mais descrição que as pesquisas estrangeiras, o que acarreta uma dificuldade de sintetizarmos mais brevemente tais trabalhos. De um modo geral, um número muito pequeno de participantes exclui a possibilidade de trabalho com procedimentos quantitativos e leva à necessidade de metodologias mais qualitativas, mesmo onde, claramente, métodos quantitativos também se fazem necessários. Uma afirmação feita por Araújo-Silva (2006), a nosso ver, parece ilustrar o que acontece nas pesquisas brasileiras em EA. De acordo com Araújo-Silva (2006) “Uma das principais limitações [de seu] estudo é o tratamento enfaticamente quantitativo [de sua] pesquisa”. Na realidade, em nossa concepção, o trabalho desse autor foi enfaticamente qualitativo, embora procedimentos quantitativos fossem de extrema relevância para o estudo. A afirmação desse autor bem como nossa análise de pesquisas brasileira em EA, em muitos casos, parecem nos mostrar na realidade que há certo despreparo por parte de nossos pesquisadores quanto a tais procedimentos. As pesquisas brasileiras em nossa área de interesse tendem a se aprofundar muito mais nos métodos qualitativos, mesmo onde, claramente, métodos quali-quantitativos seriam mais indicados. E é exatamente isso que acontece em Araújo-Silva (2006). De um modo geral, nos parece que os pesquisadores nessa área não dispensam a devida atenção à necessidade de procedimentos quantitativos.

Infelizmente, estatisticamente, os quadros apontados pelas pesquisas brasileiras não são parâmetros ideais para a interpretação de nossos dados, haja vista que o pequeno número de participantes gera resultados altamente influenciados pela amostragem. Em outras palavras, os resultados obtidos podem ser mera expressão de características específicas dos sujeitos que compõem a pesquisa. Números maiores de sujeitos são ideais porque, como apontam as leis da estatística, conforme se aumenta o número de sujeitos, se diminui a influência da aleatoriedade da amostragem. Uma outra dificuldade se centra nas peculiaridades dos procedimentos de cada pesquisa, que acabam impossibilitando uma síntese

simplificada das pesquisas. Em outras palavras, como estabelecer uma correlação entre uma pesquisa que se utiliza da média do IEALE, como a de Gaignoux (2006), e uma pesquisa que trabalha com o número de registros de EA observadas em contexto de sala de aula, como a de Araújo-Silva (2006)? Um outro problema é ainda o número de pesquisas que conseguimos examinar. O ideal é que contrastássemos um número bem maior de pesquisas que, evidentemente, também tivessem um maior número de sujeitos. Mesmo o número de pesquisas estrangeiras analisadas aqui (11 – onze), não é, estatisticamente, o ideal, embora a média de sujeitos por pesquisa, 256 (duzentos e cinquenta e seis), minimize esse problema. Ainda assim nossa análise das pesquisas estrangeiras nos leva a crer que os dados obtidos com elas são, para efeito de contraste, mais próximos do que seria um padrão de normalidade do que os dados das pesquisas brasileiras. Desse modo, sentimos mais segurança em estabelecer correlação entre os dados futuramente apontados nesta pesquisa e aqueles encontrados na síntese das pesquisas estrangeiras do que com os dados das pesquisas brasileiras. É importante, no entanto, ressaltar que os dados das pesquisas brasileiras, evidentemente, são relevantes e importantes para nossas reflexões ou mesmo conclusões.

O ideal seria poder aumentar o número de pesquisas analisadas, ou mais pretensiosamente, proceder mesmo uma meta-análise. Com isso obteríamos dados mais conclusivos. Entretanto, como apontamos anteriormente, a bibliografia da qual acabamos dispondo não nos possibilitou tanto. De qualquer forma, como já colocamos, qualquer possibilidade de comparação é melhor que nenhuma. Em virtude disso, embora nossas inferências com base nos dados que encontramos não sejam de todo conclusivas, ainda assim nos dão boas bases para reflexões e questionamentos.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

Nossa intenção neste trabalho é estudar as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira em cursos a distância. Pretendemos com isso ajudar na compreensão de mais uma faceta do ensino intermediado por AVA, pois esse ainda se encontra em fase bastante incipiente. Portanto, como o intuito é gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à questão da problemática da autonomia na EaD atual, classificamos o trabalho pretendido como uma pesquisa aplicada, do ponto de vista da sua natureza (KERLINGER, 1979).

O principal instrumento de geração de dados nesse trabalho é o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (PAIVA, 1998). Desse modo, podemos caracterizar a pesquisa, quanto às técnicas de coleta de dados, como direta extensiva (LAKATOS & MARCONI, 1990).

Quanto aos objetivos, seria possível argumentar que essa pesquisa apresenta caráter exploratório (DÖRNYEI, 2007; GIL, 1991) devido ao trabalho com uma abordagem que, apesar de amplamente discutida em contextos face-a-face, ainda é pouco considerada em ambiente virtual, principalmente quando restringimos a área de atuação desse estudo à análise dos estudantes que compõem os cursos da UFC/UAB atualmente no estado do Ceará. Esse trabalho pretende proporcionar maior familiaridade com o campo recente da educação virtual. No entanto, apesar dessa característica exploratória, a configuração deste trabalho é mais condizente com o que se entende por pesquisa descritiva (GIL, 1991). O presente estudo se caracteriza como tal já que descreve, interpreta e reflete a respeito das EA utilizadas pelos alunos-participantes que compõem o Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB.

Em relação aos procedimentos, situamos este trabalho como um estudo de caráter *ex-post-facto* (GIL, 1991). Entre outras características, esse tipo de pesquisa apresenta um levantamento de dados fornecidos por pessoas em situações naturais nas quais os fatos se apresentam de forma espontânea e não provocados pelo pesquisador. A utilização de tal delineamento metodológico se justifica ainda por se tratar de uma pesquisa envolvendo sujeitos humanos. Por uma questão ética pode se entender como desnecessário ou desrespeitoso, em alguns casos, o controle de situações que envolvam seres humanos. É

devido a esse fato que o contorno metodológico do tipo *expost-facto* é o que se mostra mais adequado no trabalho, por exemplo, em ciências sociais e humanas. Contudo, é importante ressaltar o caráter de revisão sistemática adotado nesta pesquisa, pois, através de uma análise de outros estudos que também se utilizaram do IEALE de Oxford, buscamos estabelecer um paralelo entre os resultados obtidos neste estudo e os resultados dos demais.

Neste estudo realiza-se um trabalho quantitativo, tendo em vista que se objetiva analisar o uso de estratégias por alunos da EaD, utilizando para esse fim os resultados obtidos no questionário IEALE (OXFORD, 1990) e aplicando-se um certo tratamento estatístico a fim de dar aos resultados uma maior generabilidade.

Por entender que procedimentos qualitativos e quantitativos oferecem perspectivas diferentes que se complementam, a princípio pensamos em utilizar tarefa de protocolo verbal e filmagem dos alunos ao realizarem atividades *online*. Pretendíamos obter informações que não poderiam ser reveladas apenas com a aplicação do questionário. Infelizmente, os participantes não se mostraram disponíveis para essas tarefas. Apesar das diversas tentativas de contato por e-mail, os alunos não respondiam ao pedido de colaboração. Apenas três alunos, confirmaram interesse de nos ajudar. Como só conseguimos efetuar gravações da maneira pretendida com 2 (dois) alunos, decidimos abandonar essa etapa do processo. Entendemos que, com apenas dois sujeitos, a análise a ser desenvolvida nesse ponto alcançaria pouca representatividade.

3.2 Contexto de Pesquisa

A fim de estudarmos as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira, elegemos o Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB como nosso contexto de pesquisa. Nesse sentido, para melhor entendermos o trabalho realizado, faz-se necessário que conheçamos um pouco a Universidade Aberta do Brasil (UAB), bem como a parceria mantida entre essa e a Universidade Federal do Ceará (UFC).

Visando a oferta de cursos superiores que atendessem as camadas de nossa sociedade que não dispõem do acesso a esse nível de ensino, o Governo Federal, através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Tal manobra visa o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de

expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Integrado por universidades públicas, esse sistema apresenta os seguintes objetivos no decreto que o instituiu:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006).

Como se pode observar, através dos dois primeiros objetivos, e ainda através das políticas públicas atuais (como o próprio Plano de Desenvolvimento da Educação, e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto 6.755, de janeiro de 2009), busca-se também, com o sistema UAB, atender a necessidades do sistema básico de educação, principalmente, através da formação e capacitação dos profissionais que atuam nessa área. Os demais objetivos nos indicam que o atendimento da UAB não se limita somente a tais profissionais. Para que se alcance, por exemplo, os objetivos quatro e cinco, faz-se necessário que esse atendimento se estenda, também, ao público em geral. Contudo, é fácil perceber que a formação de profissionais envolvidos na educação básica é uma grande preocupação do sistema UAB; a falta de licenciados que atuem nesse setor de ensino se apresenta como um dos principais problemas que a UAB procura ajudar a sanar no Brasil.

É justamente nesse ponto que se estabelece com mais força a parceria UFC/UAB. Atualmente, 11 (onze) cursos são mantidos pelo Instituto UFC Virtual (a décima sexta unidade acadêmica da UFC desde 2010) em 27 polos na capital e interior do Ceará. A instituição estima que mais de cinco mil alunos sejam beneficiados por essa parceria. Desses 11 (onze) cursos, 7 (sete) são licenciaturas: Letras Inglês, Letras Português, Letras Espanhol,

Química, Física, Matemática e Pedagogia. Os outros dois cursos ofertados são Bacharelado em Administração e Bacharelado em Administração - Gestão Pública, sendo o primeiro, como piloto em 2006, o precursor da implementação do Programa UAB junto a UFC.

O curso de licenciatura que serve como contexto a esse trabalho, Letras-Inglês, já é ofertado desde 2008. No entanto, inicialmente, apenas os polos das cidades de Quixadá e Meruoca contavam com essa licenciatura. Atualmente, 11 (onze) polos (Aracati, Beberibe, Brejo Santo, Caucaia-Jurema, Caucaia-Sede, Caucaia-Icaraí, Itapipoca, Maranguape, Meruoca, Piquet Carneiro, Quixadá) oferecem essa formação. O curso possui uma carga horária que integraliza um total de 2.888 (dois mil oitocentos e oitenta e oito) horas, com uma duração de 10 semestres letivos. Dessa carga horária, 80 (oitenta) por cento se dá de forma virtual e é coberta pela plataforma Solar desenvolvida pela UFC. A carga horária restante, 20 (vinte) por cento, é coberta presencialmente, através de aulas (também chamadas “encontros presenciais”). Essas aulas presenciais acontecem, geralmente, às terças e quartas-feiras para os alunos dessa licenciatura ingressantes em 2010, 2011 e 2012, e nas segundas e terças-feiras para os ingressantes em 2008 e 2009. Tais encontros se realizam sempre pelo turno da noite no polo de apoio presencial, sendo este uma extensão da universidade.

Dessa forma, com o intuito de medir a utilização das EA por parte dos alunos, trabalhamos, com todas as turmas ativas no Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB no semestre de 2011.1, em todos os polos que contam com esse curso. Essas turmas equivalem, respectivamente, ao sétimo, quinto e terceiro semestres do Curso, ou seja, todas as turmas ativas na EaD exceto as do primeiro semestre (2010.2). Em seguida, cruzamos o resultado da utilização do emprego de EA com o desempenho de alunos pertencentes a disciplinas voltadas para o desenvolvimento comunicativo da língua, tais como Língua Inglesa III – B: Compreensão e Produção Escrita ou Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral.

É importante ressaltar que, nessa etapa do trabalho, a turma 2007.2 (cursando o sétimo semestre) fica de fora em relação ao delineamento metodológico em virtude do fato de não haver disciplinas de língua propriamente ditas a partir do sexto semestre. Seria, provavelmente, possível avaliar o uso de estratégias de aprendizagens em disciplinas como Morfossintaxe da Língua Inglesa II ou Literatura Inglesa II, mas o foco, com certeza, estaria um tanto desviado da aprendizagem de língua estrangeira em si, que é o nosso interesse aqui, pois estaria enquadrando, também e talvez de forma mais privilegiada, outros conteúdos. Dessa forma, optamos pelo contexto onde a observação da utilização das EA seria mais

propícia, ou seja, aquelas disciplinas que têm como foco a língua estrangeira em si, que seriam as disciplinas há pouco mencionadas.

Essas disciplinas, que privilegiam o ensino da língua estrangeira, vão do primeiro ao quinto semestre. Elas são organizadas em dois grandes grupos, um que se concentram nas habilidades orais de fala e escuta e outro nas habilidades de escrita e leitura. Esses grupos são descritos pela legenda A (ex.: I-A, II-A, III-A, etc.) para aquelas disciplinas que trabalham com as habilidades orais, e pela legenda B (ex.: I-B, II-B, III-B, etc.) para aquelas disciplinas que trabalham com as habilidades de escrita e leitura. Cada uma das disciplinas desses grupos integra uma carga horária de 64 horas. Nas disciplinas do tipo A (orais) geralmente ocorrem 5 encontros presenciais regulares, sendo dois iniciais, um intermediário e mais dois finais. Esses encontros acontecem, nas disciplinas que aqui nos interessam, conforme dito anteriormente, às segundas e terças-feiras para os encontros iniciais e finais, e às segundas-feiras nos encontros intermediários. No caso das disciplinas do tipo B esses encontros se dão nos mesmos dias e horários, no entanto, dispõem somente de dois encontros iniciais e dois encontros finais. O primeiro dia dos encontros presenciais é geralmente um encontro introdutório, no qual toda a sistemática da disciplina, como carga-horária, avaliação, ambiente virtual, etc. são apresentados aos alunos. O segundo dia dos encontros iniciais, bem como o encontro intermediário (para as disciplinas que o possuem), são encontros que focam a apresentação de conteúdo. Pode-se dizer que essas são aulas mais convencionais. O primeiro dia dos encontros finais é uma aula dedicada à revisão dos conteúdos abordados até a última aula do AVA. No dia seguinte procede-se a avaliação presencial conforme exige a legislação (DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005). Todos esses encontros (aulas presenciais) possuem uma carga horária de 4 (quatro) horas-aulas cada.

O restante da carga-horária das disciplinas é composto pelas atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Nas disciplinas do tipo A, o conteúdo do material virtual é, em média, organizado em 5 (cinco) unidades, denominadas no AVA Solar como “aulas” (portanto, 5 aulas virtuais). No caso das disciplinas tipo B, encontramos em média um total de 6 (seis) aulas virtuais.

Para ambos os grupos (A e B), as aulas virtuais contam com atividades de natureza síncronas e assíncronas⁷. As atividades de natureza síncrona são: *chat* e *webconferência*. Como atividade assíncrona o ambiente virtual dispõe do fórum. Essas atividades, bem como o

⁷ Neves e Barros (2000) definem síncrono como o tipo de interação que ocorre em “tempo real”; assíncrono é definido por esses autores como o tipo de interação que acontece em tempo diferente, ou seja, sendo necessário um espaço de tempo entre os momentos de interação envolvidos.

número delas em cada aula virtual, variam de disciplina a disciplina. O *chat* educacional, que é o tipo utilizado nesse contexto, é definido por Marcuschi (2004) como interações síncronas no estilo de *chats*, com finalidades educacionais e com temas prévios. As webconferências são interações síncronas entre integrantes do curso e nas quais tutores e alunos discutem temáticas relacionadas aos conteúdos cobertos, em outras palavras, se trata de um encontro via internet viabilizado por aplicativos que possibilitam o compartilhamento de voz, vídeo, textos e arquivos. O fórum é uma ferramenta que objetiva o debate por intermédio de mensagens assíncronas que giram em torno de uma mesma questão. Há ainda as atividades de portfólio que, junto com os fóruns, são as atividades mais recorrentes nas aulas virtuais (ocorrem praticamente em todas). O portfólio, conforme o próprio nome já indica, é um espaço virtual no qual os alunos depositam exercícios, atividades, tarefas, etc., dos mais variados tipos, prescritos na aula virtual.

3.3 Procedimentos de Geração e Análise de Dados

Os dados que possibilitaram este estudo foram obtidos, primeiramente, através de respostas dadas pelos alunos do Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB ao Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEALE). O referido instrumento foi uma tradução, mais precisamente a de Paiva (1998) (ver Anexo 1), do amplamente conhecido *SILL - Strategy Inventory of Language Learning* de Rebecca Oxford (1990). Aplicamos tal inventário com as turmas 2007.2, 2008.2, 2009.2, respectivamente o 7º (sétimo), 5º (quinto) e 3º (terceiro) semestre, ativas no Curso mencionado acima no semestre de 2011.1. Como o projeto inicial previa outras etapas de aplicação de instrumentos de pesquisa, tanto presencial quanto via e-mail, precisamos aplicar esse primeiro inventário logo nas primeiras disciplinas. Dessa forma o instrumento de Oxford foi enviado aos polos UFC/UAB através dos tutores semi-presenciais das disciplinas “Estrutura Política e Gestão da Educação”, “Didática I” e “Língua Inglesa III – A: Compreensão e Produção Oral”. Essa etapa de nossa pesquisa se configura como o primeiro passo do procedimento de geração de dados.

Para aplicar o instrumento em questão, contamos com a permissão do coordenador do Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB, bem como de

cada professor-pesquisador das respectivas disciplinas onde atuamos⁸. Na UFC, os professores-pesquisadores agendam um encontro com os tutores semipresenciais antes que esses comecem a atuar em suas respectivas disciplinas. Aproveitamos a ocasião para solicitarmos a cooperação e permissão de cada um dos tutores semipresenciais das disciplinas nas quais atuamos. Naquele momento, tratamos brevemente da pesquisa, orientamos os tutores quanto aos procedimentos e distribuimos as cópias do instrumento de pesquisa bem como do termo de consentimento (ANEXO 3). Essas orientações também foram enviadas posteriormente por e-mail para cada um dos tutores semipresenciais que aceitaram cooperar. Falamos individualmente com aqueles tutores que, por motivo de força maior, não puderam comparecer a tal reunião.

Infelizmente, como os encontros presenciais das disciplinas ocorrem ao mesmo tempo, não seria viável a aplicação do instrumento da pesquisa pelo próprio pesquisador. Enxergamos na cooperação dos tutores em questão a alternativa mais viável para executar a pesquisa.

O segundo momento de geração de dados se deu com o recolhimento dos resultados (notas obtidos) dos alunos nas disciplinas de língua, a saber, Língua Inglesa V-A, Língua Inglesa V-B, Língua Inglesa III-A, Língua Inglesa III-B. Tais dados, nesta pesquisa, foram utilizados para representar o desempenho dos alunos-participantes e foram contrastados aos resultados dos respectivos alunos na aplicação do inventário. Com o apoio do coordenador do Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB, solicitamos as sínteses de notas das disciplinas que nos interessavam e onde se encontravam os alunos/sujeitos participantes de nossa pesquisa.

É importante também ressaltar que o semestre de ingresso dos alunos no curso é um dado importante e que será utilizado no trabalho. Ainda, a análise efetuada no capítulo II também deve ser entendida como um procedimento de geração de dados, haja vista sua relevância na realização do objetivo 3 (três) desta pesquisa, ou mesmo no registro dos perfis de nossos participantes (objetivo 1).

De posse dos dados que se configuram como as variáveis com as quais trabalhamos, aplicamos um teste estatístico através do qual verificamos se nossas variáveis se distribuam

⁸ Os coordenadores de curso são os professores responsáveis por coordenar os cursos superiores (no nosso caso, o Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB) mantidos na modalidade a distância. Os professores-pesquisadores são os professores que atuam na elaboração e manutenção das disciplinas em si na modalidade a distância. Para maiores informações quanto às atribuições dos sujeitos que atuam junto ao sistema de EaD da UAB, consultar <http://uab.capes.gov.br>.

dentro de uma curva de normalidade. O teste em questão é conhecido como teste de normalidade de Shapiro-Wilk (normal quando Sig. > 0,05) e demonstrou que a variável “média de uso de EA”, obtidas com a aplicação do IEALE, possui uma distribuição normal (n= 130, Sig. 0,249). O mesmo não acontece com as variáveis “desempenho oral” (n=107, Sig. 0,000) e “desempenho escrito” (n= 88, Sig. 0,000).

Com base nesses resultados, optamos pela utilização de testes não-paramétricos neste trabalho. A razão para tanto está no fato de que, para testes paramétricos, como o nome de tal procedimento já indica, existem certos parâmetros que precisam ser obedecidos para que possamos utilizá-los (MOORE, 2010). O mais básico e importante desses parâmetros diz respeito à distribuição dos dados, que devem ser normais. Em outras palavras, utilizamos testes não-paramétricos quando as observações registradas para uma das variáveis não descreve uma curva de normalidade.

Em nossa pesquisa, como nos restringimos a correlacionar sempre duas variáveis (por exemplo, média obtida no IEALE e notas dos sujeitos em disciplinas – variável que não descreve uma curva de normalidade) usamos o coeficiente de correlação de postos de Spearman, ou *rho* de Spearman, para o tratamento de nossos dados. Tal teste se configura como o equivalente não-paramétrico (LARSON-HALL, 2010) do, mais conhecido, coeficiente de Pearson, ou *r* de Pearson, (teste do qual nos utilizaríamos caso nossas variáveis obedecessem às condições para testes paramétricos).

Para efetuarmos o teste do *rho* de Spearman usamos o programa estatístico IBM[®] SPSS[®] Statistics, vigésima versão. Para entendermos os resultados retornados pelo programa em questão, basicamente, precisamos simplesmente localizar e observar dois elementos presentes nas tabelas geradas a partir da execução do teste no SPSS. Tais elementos são: 1. o coeficiente de correlação (*correlation coefficient*), que indica a relação entre ambas as variáveis; e 2. o nível de significância (Sig.), que é o nível de probabilidade que indica se os dados obtidos devem ser refutados ou aceitos. O coeficiente de correlação indica maior força na correlação conforme se aproxima de 1 ou -1 e menor força conforme se afasta desses números (LARSON-HALL, 2010). Em outras palavras, um coeficiente de correlação de, por exemplo, 0,08 ou 0,09 indica uma correlação forte entre as variáveis, ao passo que, por exemplo, 0,1 ou 0,2 indica uma fraca correlação. Quanto ao nível de significância, esse índice é convencionalmente estabelecido em 0.05 (EVERITT, B. S.; SKRONDAL, 2010).

As Tabelas 1, 2 e 3 abaixo resumem respectivamente, em termos de estatística descritiva – útil na avaliação e réplica do estudo – a distribuição de nossas variáveis

“desempenho oral”, “desempenho escrito” e “resultado no IEALE”.

Tabela 1: Resumo de estatística descritiva da variável desempenho oral

Descriptives			Statistic	Std. Error
desemp.oral	Mean		6,9499	,26270
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,4291	
		Upper Bound	7,4707	
	5% Trimmed Mean		7,1790	
	Median		7,7000	
	Variance		7,384	
	Std. Deviation		2,71743	
	Minimum		,00	
	Maximum		9,92	
	Range		9,92	
	Interquartile Range		2,10	
	Skewness		-1,568	,234
	Kurtosis		1,588	,463

A Tabela 1 indica que as notas orais dos sujeitos de nossa pesquisa variam de 0 (zero) (*minimum*) a 9,92 (nove vírgula noventa e dois) (*range*), sendo a nota mais central da distribuição (*median*⁹) 7,7 (sete vírgula sete). A média (*mean*) das notas orais desses sujeitos, ou seja, a soma total das notas dividida pelo número de sujeitos, é de aproximadamente 6,95 (seis vírgula noventa e cinco), com uma margem de erro (*Std. Error*) de aproximadamente 0,26 (zero vírgula vinte e seis) para mais ou para menos e um desvio padrão (*Std. Deviation*) de aproximadamente 2,72 (dois vírgula setenta e dois). Ainda, desconsiderando *outliers* (valores atípicos, que apresentam uma observação afastada de uma série de observações mais próximas entre si), encontramos uma média (*trimmed mean*) de 7,18 (sete vírgula dezoito). É possível estimar também, com 95% (noventa e cinco por cento) de certeza, que a média oral dos sujeitos da população total se encontra, aproximadamente, entre 6,43 (seis vírgula quarenta e três) e 7,47 (sete vírgula quarenta e sete). É possível observar ainda que 50% (cinquenta por cento) das notas orais agrupam-se dentro de um intervalo (*Interquartile Range*)

⁹ A mediana, *median* em inglês, indica a observação/nota mais central numa distribuição ordenada das observações/notas, de modo que 50% (cinquenta por cento) de tais observações sejam maiores ou iguais à própria mediana e os outros 50% (cinquenta por cento) sejam menores ou iguais a esse mesmo parâmetro.

de 5,6 (cinco vírgula seis) a 9,8 (nove vírgula oito). Em termos do formato da distribuição, a assimetria (*skewness*) nos mostra uma tendência para a direita (-1,568 – menos um vírgula quinhentos e sessenta e oito) e a curtose (*kurtosis*) nos revela um pico mais acentuado que o de uma curva perfeitamente normal (1,588 – um vírgula quinhentos e oitenta e oito).

Tabela 2: Resumo de estatística descritiva da variável desempenho escrito

		Descriptives	
		Statistic	Std. Error
desemp.escrit	Mean	6,3523	,29848
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	5,7590	
	Upper Bound	6,9455	
	5% Trimmed Mean	6,5111	
	Median	7,3000	
	Variance	7,840	
	Std. Deviation	2,79996	
	Minimum	,00	
	Maximum	10,00	
	Range	10,00	
	Interquartile Range	2,77	
	Skewness	-1,140	,257
	Kurtosis	,224	,508

A Tabela 2, acima, indica que as notas escritas dos sujeitos de nossa pesquisa variam de 0 (zero) (*minimum*) a 10 (dez) (*range*), sendo a nota mais central da distribuição (*median*) 7,7 (sete vírgula sete). A média (*mean*) das notas escritas desses sujeitos, ou seja, a soma total das notas dividida pelo número de sujeitos, é de aproximadamente 6,35 (seis vírgula trinta e cinco), com uma margem de erro (*Std. Error*) de aproximadamente 0,3 (zero vírgula três) para mais ou para menos e um desvio padrão (*Std. Deviation*) de aproximadamente 2,8 (dois vírgula oito). Ainda, desconsiderando *outliers*, encontramos uma média (*trimmed mean*) de aproximadamente 6,5 (seis vírgula cinco). É possível estimar também, com 95% (noventa e cinco por cento) de certeza, que a média escrita dos sujeitos da população total se encontra, aproximadamente, entre 5,76 (cinco vírgula setenta e seis) e 6,94 (seis vírgula noventa e quatro). É possível observar ainda que 50% (cinquenta por cento) das notas escritas agrupam-se dentro de um intervalo (*Interquartile Range*) de 4,53 (quatro vírgula cinquenta e três) a 10

(dez). Em termos do formato da distribuição, a assimetria (*skewness*) nos mostra uma tendência para a direita (-1,14 – menos um vírgula quatorze) e a curtose (*kurtosis*) nos revela um pico levemente mais acentuado que o de uma curva perfeitamente normal (0,224 – zero vírgula duzentos e vinte e quatro).

Tabela 3: Resumo de estatística descritiva da variável resultado do IEALE

Descriptives		Statistic	Std. Error
med.glb.sill	Mean	3,1223	,04872
95% Confidence Interval for Mean			
	Lower Bound	3,03	
	Upper Bound	3,2187	
	5% Trimmed Mean	3,1261	
	Median	3,1000	
	Variance	,309	
	Std. Deviation	,55549	
	Minimum	1,60	
	Maximum	4,90	
	Range	3,30	
	Interquartile Range	,70	
	Skewness	-,110	,212
	Kurtosis	,272	,422

Já a tabela 3 indica que a pontuação obtida pelos sujeitos de nossa pesquisa no IEALE varia de 1,6 (um vírgula seis) (*minimum*) a 4,9 (quatro vírgula nove) (*range*), sendo a pontuação mais central da distribuição (*median*) 3,1 (três vírgula um). A média (*mean*) das pontuações desses sujeitos, ou seja, a soma total da pontuação dos sujeitos dividida pelo número de sujeitos, é de aproximadamente 3,12 (três vírgula doze), com uma margem de erro (*Std. Error*) de aproximadamente 0,49 (zero vírgula quarenta e nove) para mais ou para menos e um desvio padrão (*Std. Deviation*) de aproximadamente 0,555 (zero vírgula quinhentos e cinquenta e cinco). Ainda, desconsiderando *outliers*, encontramos uma média (*trimmed mean*) de aproximadamente 3,13 (três vírgula treze). É possível estimar também, com 95% (noventa e cinco por cento) de certeza, que a média geral no IEALE dos sujeitos da população total se encontra, aproximadamente, entre 3,03 (três vírgula setenta e seis) e 3,22 (três vírgula vinte e dois). É possível observar ainda que 50% (cinquenta por cento) das observações quanto a essa variável se agrupam dentro de um intervalo (*Interquartile Range*) que vai de 2,4 (dois vírgula

quatro) a 3,8 (três vírgula oito). Em termos do formato da distribuição, a assimetria (*skewness*) nos mostra apenas uma leve tendência para a direita (-0,11 – menos zero vírgula onze) e a curtose (*kurtosis*) nos revela um pico levemente mais acentuado que o de uma curva perfeitamente normal (0,272 – zero vírgula duzentos e setenta e dois).

3.4 Participantes

Para atingirmos o maior número possível de participantes, trabalhamos com os alunos das turmas 2007.2 (sétimo semestre), 2008.2 (quinto semestre) e 2009.2 (terceiro semestre), ativas no Curso de Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB no semestre de 2011.1. Destacamos ainda que, em 2007.2, o Curso foi ofertado para apenas dois polos (Quixadá e Meruoca) e, em 2008.2 e 2009.2, para onze polos, incluindo os dois polos originais. Essas turmas equivalem, respectivamente, ao sétimo, quinto e terceiro semestre, ou seja, todas as turmas ativas nesse Curso na EaD, exceto pelo primeiro semestre (2010.2).

A decisão de trabalhar com todas essas turmas se deu em virtude do fato de pretendermos conhecer melhor, em termos do uso das EA, os alunos de EaD do Curso de Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB. Para que construíssemos então o perfil de uso de EA dos alunos nesse contexto, optamos por trabalhar com a população total de alunos no Curso. No entanto, excluímos a turma inicial 2010.2. A justificativa para tanto é o fato de que as EA utilizadas dizem respeito ao comportamento geral em relação à aprendizagem em inglês. Como muitos alunos que compõem a turma 2010.2 (apesar de não todos) não possuem uma experiência relevante de estudo com essa língua estrangeira, o comportamento de estudo na língua ainda está se estabelecendo. Em outras palavras, como a maioria dos participantes de primeiro semestre está vivenciando a primeira oportunidade de estudar inglês, tal comportamento de estudo, em muitos casos, sequer existe.

Assim, como optamos por trabalhar com o maior número de indivíduos que pudéssemos, enviamos o instrumento com o qual trabalhamos a todos os polos UFC/UAB do Ceará que possuem o Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa. De acordo com a Secretaria Acadêmica da Instituição¹⁰, em 2011.1, havia 49 (quarenta e nove) alunos pertencentes a turma 2007.2, 160 (cento e sessenta) alunos da turma 2008.2 e 178 (cento e setenta e oito) alunos da turma de 2009.2, o que totaliza 387 (trezentos e oitenta e

¹⁰ Dados extraídos do sistema de gerenciamento de matrícula – Módulo Acadêmico.

sete) alunos.

Infelizmente, não foi possível aplicar o IEALE com o polo de Caucaia-Jurema na turma 2008.2 e com os polos de Aracati e Brejo Santo na turma 2009.2. Em virtude de contratempos alheios a nossa vontade e empenho, os tutores responsáveis por essas disciplinas não puderam aplicar o inventário. Com a eliminação dos alunos desses três polos e daqueles que não aceitaram participar deste estudo, o número total de participantes deste trabalho foi de 130 (cento e trinta) alunos, distribuídos da seguinte forma: 69 (sessenta e nove) alunos pertencentes à turma 2009.2, 50 (cinquenta) alunos pertencentes à turma 2008.2 e 11 (onze) alunos pertencentes à turma 2007.2.

Em um segundo momento, afunilamos um pouco nossa pesquisa, passando a trabalhar somente com aqueles alunos matriculados nas disciplinas de língua de 5º (quinto) e 3º (terceiro) semestre. Nosso intuito era coletar o desempenho final, em disciplinas de língua, desses alunos e cruzá-lo com o perfil de uso de EA. Participantes de disciplinas do 7º (sétimo) semestre não foram considerados nesse momento do estudo devido ao fato de disciplinas de língua inglesa não serem ofertadas a partir de então. Não faria tanto sentido, a nosso ver, trabalhar com o desempenho de tais alunos em virtude do fato de já não haver disciplinas cujo foco fosse a aprendizagem da língua em si a partir desse semestre.

Nessa etapa trabalhamos com os alunos pertencentes às disciplinas Língua Inglesa V-A, Língua Inglesa V – B, Língua Inglesa III-A, Língua Inglesa III – B, que são as disciplinas que focam a aprendizagem da língua em si no período, 2011.1, em que se deu a geração de dados. Quanto ao número de sujeitos, trabalhamos com 121 (cento e vinte e um) alunos restantes que se matricularam em uma ou ambas as disciplinas do tipo A e B. Nas disciplinas de tipo A (III e V) houve matrículas de 107 (cento e sete) dentre os referidos alunos, ao passo que, nas disciplinas de tipo B (igualmente III e V), 88 (oitenta e oito) desses alunos efetuaram suas matrículas.

Faz-se necessário também ressaltar que requisitamos preenchimento do Termo de Consentimento de Participação na Pesquisa (Anexo 3) de todos os alunos de todas as turmas participantes desta pesquisa, além de preservarmos suas identidades. Para tanto, ao invés dos nomes dos sujeitos-participantes, usamos códigos em todos os procedimentos e etapas da pesquisa. Na elaboração de tal código usamos o número do semestre no qual o aluno se encontra, as três letras iniciais do nome do polo ao qual pertence o aluno e um número atribuído aleatoriamente (ex.: 3ARA01).

3.5 Instrumentos

Nesta pesquisa foi usado um único instrumento de coleta de dados, o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (IEALE). Esse instrumento de geração de dados foi formulado por Rebecca Oxford e pode ser encontrado em sua obra *Language Learning Strategies: what every teacher should know* (1990). Embora haja críticas a tal inventário, como Oxford e Burry-Stock (1995) apontam, ou ainda sugestões de alterações (PAIVA, 1998 - para citar um de muitos exemplos), o instrumento de Oxford tem sido exaustivamente testado, sendo considerado apropriado (conforme aponta ainda o trabalho de OXFORD e BURRY-STOCK, 1995) e ainda amplamente utilizado entre pesquisadores dessa área, conforme se pode constatar a partir de inúmeros trabalhos disponíveis atualmente e que dele fazem uso direta ou indiretamente (ARAÚJO-SILVA, 2006; GRIFFITHS, 2007; TAJEDDIN & ALEMI, 2010 – para exemplificar alguns).

O IEALE se divide originalmente em duas diferentes versões, uma para aprendizes de língua estrangeira cuja língua nativa é inglês (composta de 80 itens), e um outro para aprendizes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (50 itens). Ambos usam uma escala Likert, ou seja, que indica o grau de concordância do participante em relação a um enunciado. Para cada estratégia descrita, o participante deve escolher uma das cinco opções que indicam, para o participante, o grau de veracidade do enunciado que descreve determinada estratégia. As opções são: “nunca ou quase nunca verdadeira”, “normalmente não verdadeira”; “de certa forma verdadeira”; “normalmente verdadeira”; “sempre ou quase sempre verdadeira”.

O IEALE se divide em seis grupos de estratégias ou sub-escalas que se organizam com base em análise fatorial¹¹. No caso da versão para língua estrangeira, que é aquela que utilizamos aqui (ANEXO 1), o primeiro grupo engloba as estratégias de memória, tais quais: agrupar, rimar, associar a imagens, etc (9 itens). O segundo conjunto agrupa aquelas estratégias referentes a processos cognitivos, como por exemplo: analisar, raciocinar, resumir, etc (15 itens). O terceiro grupo abarca as estratégias relativas a mecanismos de compensação em virtude de falta de conhecimento ou limitações, tais como: adivinhar significado pelo contexto, usar gestos para compensar falta de vocabulário, etc. (6 itens). O quarto grupo reúne

¹¹ Procedimento estatístico de análise de resultados de testes em termos dos fatores que subjazem os resultados. A meta de uma análise fatorial é a construção dos fatores e a decomposição das variantes em termos da correlação entre os fatores e os scores obtidos (HATCH; FARHADY, 1982).

estratégias do tipo metacognitivas, tais quais: prestar atenção, procurar oportunidades de praticar, planejar, auto-avaliação, etc. (9 itens). O quinto conjunto engloba as estratégias afetivas, por exemplo: auto-recompensa, auto-encorajamento, redução de ansiedade, etc. (6 itens). A última parte do instrumento reúne as estratégias sociais, que são aquelas que englobam estratégias como: cooperar com falantes nativos, fazer perguntas, etc. (6 itens).

O resultado do IEALE é obtido através da média dos valores atribuídos aos itens/estratégias que compõem o inventário. Um resultado geral revela um perfil que indica se os alunos apresentam um alto, médio ou baixo uso das EA. Outros perfis parciais mostram o grau de utilização das estratégias em relação ao tipo/grupo de EA classificados por Oxford – estratégias de memória, cognitivas, de compensação, etc. Esses “perfis parciais” revelam se os alunos estão lembrando de forma mais eficiente, utilizando todos os seus processos mentais, compensando pela falta de conhecimento, organizando e avaliando sua aprendizagem, controlando suas emoções e, finalmente, aprendendo com os outros.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O principal objetivo desta pesquisa foi estudar as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira em um curso de licenciatura a distância.

Com esse intuito, buscamos primeiramente identificar os perfis de usos de estratégias de aprendizagem (EA) entre os alunos do Curso de Licenciatura em Letras: Inglês, da UFC-UAB, aplicando o Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (OXFORD, 1989). Os resultados obtidos com a aplicação do Inventário são analisados e discutidos a seguir no item 4.1.

Objetivamos ainda verificar a relação entre o perfil de uso de EA e o desempenho dos alunos em disciplinas de língua inglesa. No item 4.2 deste capítulo, identificamos, descrevemos e analisamos a relação entre o uso que esses alunos fazem de EA e seu desempenho no curso, tomando por base as notas obtidas pelos alunos nas disciplinas de língua inglesa.

Uma vez que as pesquisas em EA existentes foram conduzidas em contexto presencial, procuramos também comparar os resultados desta pesquisa (em contexto a distância) com os resultados obtidos em outros estudos sobre perfis de uso de EA em contexto presencial. Essa comparação é feita ao longo da descrição dos dados obtidos com a aplicação do inventário (4.1) bem como durante a análise da relação entre o uso que esses alunos fazem de EA e seu desempenho no curso (4.2).

4.1 Perfis de uso de estratégias de aprendizagem de alunos de Letras-Inglês a distância da UFC/UAB

Como primeiro objetivo de nossa pesquisa, buscamos identificar os perfis de uso de estratégias de aprendizagem (EA) entre os alunos de uma licenciatura a distância em Letras-inglês. Propomos assim estudar as EA utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira no Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB. Para atingirmos então esse propósito, identificamos, descrevemos e analisamos, aqui, a partir dos resultados obtidos na aplicação do Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas (Oxford, 1989), o uso de EA pelos alunos desse Curso.

Posteriormente, comparamos os resultados obtidos nesta pesquisa, em contexto a distância, a estudos anteriores efetuados em contexto presencial. Pretendemos melhor visualizar e entender o perfil de uso de EA no contexto de ambiente virtual com base nessa comparação com o contexto presencial. De certa forma, aquilo que já conhecemos serve de parâmetro para melhor entender o novo. Por isso usamos o contexto presencial em função da nossa tentativa de melhor compreender contexto de ambiente virtual.

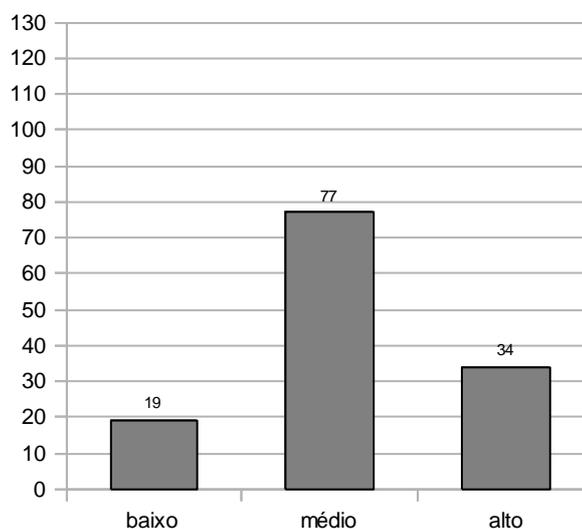
Em virtude do fato de os encontros presenciais, que se configuram como melhor momento para a aplicação do instrumento, acontecerem simultaneamente, o que inviabiliza a aplicação do inventário pelo próprio pesquisador, foi necessário recorrer ao auxílio dos tutores a distância de disciplinas desses semestres, sem os quais essa pesquisa não teria sido possível.

Esses tutores foram instruídos a aplicar o IEALE. A tentativa inicial foi de trabalhar com todos os alunos das turmas de quinto e terceiro semestre de todos os polos que oferecem o curso de licenciatura em Inglês, bem como com as duas turmas de sétimo semestre nos polos de Quixadá e Meruoca. Infelizmente, não foi possível aplicar o IEALE no polo de Caucaia-Jurema com a turma do quinto semestre e com as turmas do terceiro semestre dos polos de Aracati e Brejo Santo. Os respectivos tutores se esqueceram ou não tiveram tempo de aplicá-lo. Insistimos com esses tutores para que o IEALE fosse levado aos alunos em uma outra oportunidade; infelizmente, porém, novamente o instrumento não foi aplicado. Uma última alternativa foi pedir aos tutores que fizessem uma tentativa de coletar os inventários via e-mail. Essa tentativa foi igualmente infrutífera. De acordo com um dos tutores, os alunos não se dispuseram a participar. Com isso, entre os indivíduos que aceitaram participar de nossa pesquisa nos demais polos, o número total de participantes dessa fase deste trabalho foi de 130 (cento e trinta) alunos. A seguir, apresentamos os dados obtidos.

4.1.1 Dados obtidos com aplicação do inventário IEALE

Os resultados obtidos com a aplicação do Questionário IEALE nos permitiu identificar o tipo de perfil (baixo, médio ou alto) que prevalece, entre os 130 (cento e trinta) estudantes da Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa com os quais trabalhamos aqui. O Gráfico 1 ilustra os dados obtidos através da aplicação do IEALE em relação ao número de perfis encontrados.

Gráfico 1: Resultado do IEALE em termos do número de perfis



Como se pode observar, o eixo vertical representa o número total de alunos que se voluntariaram para esta pesquisa. O eixo horizontal indica os perfis (respectivamente, baixo, médio e alto) de utilização de EA que o IEALE retorna como resultado. As colunas indicam a quantidade de participantes que, com a aplicação do inventário, se enquadraram em cada um desses perfis.

Conforme ilustra o Gráfico, dos 130 (cento e trinta) alunos com os quais trabalhamos, a maior parte, 77 (setenta e sete) alunos, se enquadra em um perfil médio de utilização de estratégias de aprendizagem. Em termos percentuais, isso perfaz aproximadamente 59,23% (cinquenta e nove vírgula vinte e três por cento) do número total de alunos. Em seguida, com 34 (trinta e quatro) alunos, está o perfil alto de utilização de EA, perfazendo, aproximadamente, 26,15% (vinte e seis vírgula quinze por cento) do total de alunos. Finalmente, como categoria na qual se encaixa o menor número de sujeitos nesta pesquisa, segue o perfil baixo de utilização de EA, com apenas 19 (dezenove) alunos. Em termos percentuais isso significa que apenas 14,61% (quatorze vírgula sessenta e um por cento) dos alunos com os quais trabalhamos usam pouco o conjunto de EA reunidas por Oxford.

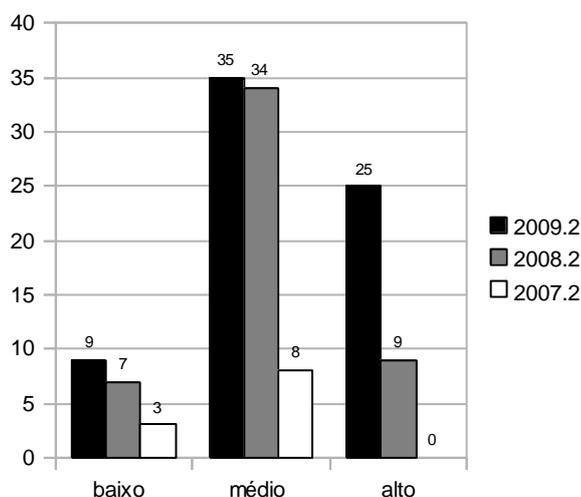
De um modo geral, os dados apontam que os alunos deste estudo fazem uso de EA, o que nos parece apropriado às necessidades de aprendizagem em EaD. Pode-se perceber uma aparente tendência desses alunos a darem os próprios passos em direção ao aprendizado. Os dados parecem indicar, ao menos, uma boa frequência de utilização das estratégias elencadas

por Oxford, haja vista que apenas um pequeno número desses alunos, 19 (dezenove) entre 130 (cento e trinta), relatam pouca utilização dessas estratégias. O ponto positivo em relação a essa boa frequência de utilização de estratégias por parte desses alunos está na correlação entre desempenho e o uso de estratégias, já que estudos tendem a apontar que quanto maior o uso de EA, melhor o desempenho (ou maior o nível) dos alunos que as empregam (ex.: OXFORD, 1989; OXFORD; NYIKOS, 1989; PARK, 1997; DE LARIOS; MURPHY; MANCHON, 1999; KHALIL, 2005; MAGOGWE; OLIVER, 2007; YILMAZ, 2010).

A média geral no IEALE para esse grupo de sujeitos foi de 3,02 (três vírgula zero dois). Esse dado indica que, no geral, os indivíduos aqui analisados se encaixam em um quadro médio de uso das EA ($3,4 \geq \text{médio} \geq 2,5$). Em outras palavras, no geral, os alunos do Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB usam de vez em quando tais estratégias. O mesmo acontece com as pesquisas que analisamos no Capítulo 2 (p. 45), exceto em Lopes (2007). Nessa pesquisa embora os sujeitos também fossem de uma licenciatura em Letras a média geral de seus sujeitos os encaixam em uma categoria de baixo uso de EA. As pesquisas estrangeiras, média geral de 3,2 (três vírgula dois), bem como a pesquisa de Gagnoux (2006), com média de 3,15 (três vírgula quinze), enquadram seus sujeitos na mesma categoria.

No entanto, quando se passa a considerar o ano de ingresso dos alunos no curso, pode-se constatar uma relação que vai contra o que mostram as pesquisas na área. Os dados parecem mostrar uma leve correlação que parece indicar que quanto menor o ano de ingresso, maior o uso de estratégias. Observe-se o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Tipos de perfil x semestre no curso



Nos moldes do Gráfico 1, no Gráfico 2, o eixo vertical indica o número de alunos e o eixo horizontal os perfis (respectivamente, baixo, médio e alto) de utilização de EA que o IEALE retorna como resultado. As colunas indicam a quantidade de participantes que, com a aplicação do inventário, se enquadraram em cada um desses perfis. As cores preto, cinza e branco servem para destacar as turmas as quais os alunos pertencem; respectivamente 2009.2, 2008.2 e 2007.2.

Dessa forma, concentrando-se somente na turma 2009.2 (colunas pretas), percebe-se que 35 (trinta e cinco) alunos, 50,72% (cinquenta vírgula setenta e dois por cento) dos 69 (sessenta e nove) alunos da turma 2009.2, se enquadram no perfil médio de utilização de EA, ao passo que 25 (vinte e cinco) indivíduos, 36,23% (trinta e seis vírgula vinte e três por cento) dos alunos nessa turma, se encaixam no perfil alto de utilização de EA. Por fim, o restante, 9 (nove) alunos, ou 13,04% (treze vírgula zero quatro por cento) do total de alunos na turma 2009.2, está enquadrado no perfil baixo de utilização de EA. Portanto, de forma análoga aos dados gerais anteriormente analisados, dentre os indivíduos pertencentes à turma 2009.2, o perfil médio de utilização de EA é aquele que detém o maior número de sujeitos, sendo o perfil alto o segundo que mais detém sujeitos e o perfil baixo, aquele que menos possui sujeitos. Na turma 2009.2, em comparação aos dados gerais que não levam em conta o semestre de entrada do aluno no curso, esses dados mostram um leve aumento, de apenas 1,57% (um vírgula cinquenta e sete por cento) do número de alunos com perfil baixo; uma redução, com um número já mais considerável, de 8,51% (oito vírgula cinquenta e um por cento) no número de alunos com perfil médio; e um aumento, também considerável, de

10,08% (dez vírgula zero oito por cento) no número de alunos com perfil alto.

Concentrando-nos agora na turma 2008.2, ou seja, observando-se somente as colunas cinzas, verificamos que 34 (trinta e quatro) alunos, 68% (sessenta e oito por cento) do número total de 50 (cinquenta) alunos nessa turma, se enquadra no perfil médio de uso das EA, ao passo que 9 (nove) sujeitos, apenas 18% (dezoito por cento) dos 50 (cinquenta) alunos dessa turma, estão no perfil alto de uso das EA. Por fim, nesse semestre, 7 (sete) alunos, ou 14% (quatorze por cento), relatam um perfil baixo de uso das EA.

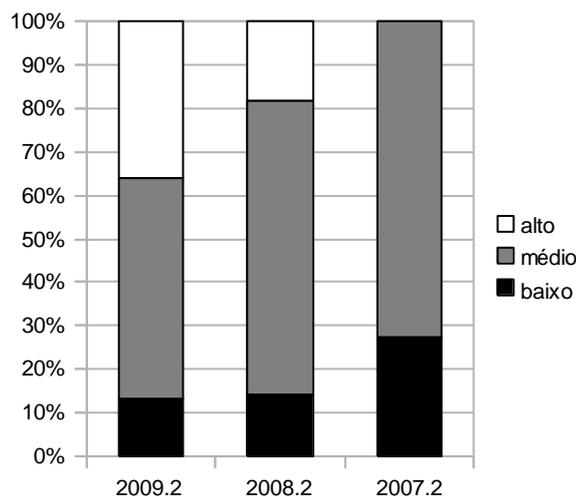
Em comparação com os dados obtidos na observação feita na turma 2009.2, nota-se que, de forma similar, o perfil médio de uso das EA concentra o maior número de sujeitos na turma 2008.2. Contudo, pode-se constatar um equilíbrio, que não houve na análise dos dados da turma 2009.2, entre os perfis baixo e alto. A diferença entre esses dois perfis na turma 2008.2 é de apenas 4% (quatro por cento), enquanto que na turma 2009.2 essa mesma diferença (entre os perfis alto e baixo) é de 23,19% (vinte e três vírgula dezenove por cento). Em comparação com a turma 2009.2, em termos percentuais, o número de alunos com perfil baixo de uso de EA é menos de um por cento, ou seja, 0,96% (zero vírgula noventa e seis por cento) maior nessa turma (praticamente igual), ao passo que o número de alunos com perfil médio é 17,28% (dezessete vírgula vinte e oito por cento) maior. Já o número de alunos com perfil alto é 18,23% (dezoito vírgula vinte e três por cento) menor nessa turma do que na turma de 2009.2.

Finalmente, observando a turma 2007.2, somente as colunas brancas, observamos que 8 (oito) alunos, o que perfaz 72,72% (setenta e dois vírgula setenta e dois por cento) do número total de alunos nessa turma, relatam um perfil médio de uso de estratégias. Nenhum aluno relata perfil alto. 3 (três) alunos, ou 27,27% (vinte e sete vírgula vinte e sete por cento), relata um perfil baixo de uso de EA. Da mesma forma que na análise das duas outras turmas, o perfil médio de uso de EA é, também na turma 2007.2, aquele que reúne a maior quantidade de sujeitos. Contudo, o perfil baixo de uso de EA passa a ocupar a segunda posição em termos de número de alunos. Em termos percentuais, percebe-se um aumento no número de alunos com perfil de baixo uso de EA, aumento de 14,23% (quatorze vírgula vinte e três por cento) em relação à turma 2009.2 e de 13,27% (treze vírgula vinte e sete por cento) em relação à turma 2008.2. Quanto ao perfil médio, percebe-se um aumento de 22% (vinte e dois por cento) em relação à turma 2009.2 e apenas 4,72% (vinte vírgula seis por cento) em relação à turma 2008.2. Já no perfil alto, houve redução a 0 (zero). Contudo, torna-se extremamente necessário destacar que, na turma 2007.2, o número total de participantes é bem menor que

nas outras duas turmas o que, portanto, torna difícil esse tipo de comparação.

O Gráfico 3 ilustra a distribuição dos percentuais dos perfis identificados com o Inventário de acordo com a turma aos quais os alunos pertencem.

Gráfico 3: Distribuição dos tipos de perfis em relação aos semestres aos quais pertencem os alunos



Conforme podemos verificar no Gráfico 3, em relação ao perfil de baixo uso de EA (coluna preta) a diferença percentual é pequena (quase não visível) entre as turmas 2009.2 e 2008.2 (0,96% - zero vírgula noventa e seis por cento), enquanto, em relação à turma 2007.2, a diferença nesse mesmo perfil é bem mais visível (13,27% - treze vírgula vinte e sete por cento – em comparação com 2008.2). Já a diferença do percentual de alunos com perfil médio (coluna cinza) é maior entre as turmas 2009.2 e 2008.2 (17,28% - dezessete vírgula vinte e oito por cento) e muito pequena entre as turmas 2008.2 e 2007.2 (4,72% - quatro vírgula setenta e dois por cento). É interessante, embora paradoxal, observar-se que, conforme os alunos avançam no curso, há uma diminuição no uso de estratégias, pois o percentual de alunos com perfil alto (cor branca) diminui entre as turmas 2009.2 e 2008.2 e se extingue na turma 2007.2. Embora estudos (DE LARIOS; MURPHY; MANCHON, 1999; OXFORD; NYIKOS, 1989; OXFORD, 1989) apontem para aumento de frequência de uso de estratégias conforme aumento no tempo de estudo, esta pesquisa parece evidenciar o contrário.

No entanto, vale ressaltar que um tratamento estatístico nos mostra que não há significância nos números obtidos. Observe-se a Tabela 4 abaixo:

Tabela 4: Correlação entre a média global no IEALE e o ano de ingresso no curso

Correlations				
			med.glb.sill	ano.ingr.num
Spearman's rho	med.glb.sill	Correlation Coefficient	1,000	-,162
		Sig. (2-tailed)	.	,065
		N	130	130
	ano.ingr.num	Correlation Coefficient	-,162	1,000
		Sig. (2-tailed)	,065	.
		N	130	130

Conforme podemos perceber, embora uma primeira visão dos gráficos obtidos com IEALE parecesse indicar uma relação inversamente proporcional entre o ano de ingresso e a média no IEALE, os números encontrados não se mostraram estatisticamente relevantes. Conforme a Tabela 4, há uma correlação de mais ou menos 16% (dezesseis por cento) entre a média global obtida no IEALE e o ano do ingresso do sujeito no curso. Tal correlação é geralmente considerada baixa. Ainda assim esse resultado não apresentou um nível relevante de significância (0,065 – zero vírgula zero sessenta e cinco). Para que o resultado fosse relevante o nível de significância deveria ser menor ou igual a 0,05 (zero vírgula zero cinco). No entanto, não desprezamos totalmente nossas pressuposições em virtude do fato de que os resultados se mostraram quase significantes (Sig. 0,65 – zero vírgula sessenta e cinco). Além disso, na nossa área de estudo mesmo uma baixa correlação é expressiva. E ainda, um problema de significância seria previsível em virtude da distribuição obtida para cada grupo de sujeitos por ano de ingresso. Em outras palavras, nossa amostra não representa um bom número de sujeitos além de não estar bem distribuída. Temos apenas 11 (onze) sujeitos ingressos em 2007.2, ao passo que 50 (cinquenta) ingressos em 2008.2 e 69 (sessenta e nove) em 2009.2.

Mais de vinte anos já se vão desde que Oxford organizou seu instrumento. Esse período seria até pouco tempo atrás indicador de qualidade do instrumento. No entanto, em virtude da presente conformação social e das profundas mudanças em termos do acesso à informação, nos perguntamos: Com toda reorganização que sofre nossa educação (tecnologia, internet, mídias digitais, etc.) será que o instrumento de Oxford ainda funciona tão bem quanto quando foi elaborado? Não terão surgido outras estratégias, talvez até mais frequentes e eficientes, do que as elencadas por Oxford que merecem ser avaliadas?

Esses questionamentos seriam suficientes para justificar nosso interesse e trabalho com as estratégias de aprendizagem. No entanto, a razão maior que nos instiga a trabalhar com as EA está na relação que estabelecemos entre as estratégias e a autonomia de aprendizagem. Estudos como os de Walker (2001), Wang (2002), White (2003), apontam as estratégias como um dos mecanismos para se atingir tal autonomia. Contudo, preferimos encarar tais estratégias como categorias de análise para a avaliação da autonomia de aprendizagem. Essa ótica nos ajuda a responder a pergunta “Como medir/avaliar a autonomia de aprendizagem?” Em outras palavras, acreditamos que a análise daquilo que o aluno faz em termos da autoaprendizagem é o que nos dá parâmetros para apontar se um aluno é menos ou mais autônomo.

Portanto, em nossos resultados, por exemplo, o percentual crescente de alunos com perfil médio, somado ao percentual crescente de alunos com um perfil baixo e ao percentual decrescente de alunos com perfil alto pode indicar uma queda no perfil do aluno do Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB, em termos do uso de EA, conforme o ano de ingresso no curso avança. A nosso ver, tais dados poderiam ser indicações, por exemplo, de que a turma 2009.2 emprega mais esforço em relação a sua aprendizagem, e, portanto, é mais autônoma, que a turma de 2008.2, por exemplo.

Na realidade, em virtude do que conhecemos da organização e implementação da EaD no Ceará, nossa hipótese é de que os dados aqui obtidos são reflexos de características próprias inerentes à forma como a EaD inicialmente se estabeleceu no Ceará. Acreditamos que os dados não se oponham, em verdade, a pesquisas que apontem que mais anos de estudo levam a perfis mais altos de uso de EA (DE LARIOS; MURPHY; MANCHON, 1999; OXFORD; NYIKOS, 1989; OXFORD, 1989). Nossa hipótese é a de que as primeiras turmas de EaD fossem um pouco diferentes das seguintes, sucessivamente, se aproximando do que se estabelecerá como o padrão dos alunos de EaD. Em outras palavras, podemos atribuir essa queda no perfil de uso de EA ao tipo de aluno pertencente a cada uma dessas turmas, que veio mudando, conforme a EaD se estabelecia.

De um modo geral, inicialmente a EaD atraiu alunos que já estavam afastados do ensino a bastante tempo; alunos, em sua maior parte, já inseridos no mercado de trabalho, com famílias, ocupados, que buscavam melhorar de vida (não sendo seu maior objetivo o acadêmico; a maior preocupação muitas vezes não era a aprendizagem em si), afastados de uma cultura digital e mais velhos (realidade que foi mudando conforme novas turmas de alunos se inseriam na modalidade). Portanto, uma vez que não investigamos características

individuais dos alunos, só podemos hipotetizar de que se tratam de três turmas que possuem, entre outras características, níveis de autonomia distintos, sendo os alunos que mais recentemente ingressam nessa modalidade um pouco mais autônomos, mais dinâmicos, mais motivados, recém-saídos do ensino médio, mais inseridos em cultura digital e menos ocupados. Em suma, alunos com mais disposição, tempo, etc. para fazer algo pela própria aprendizagem.

Infelizmente, os resultados não têm a generabilidade pretendida originalmente. Nosso intuito inicial foi trabalhar com todos os alunos do curso que serviu de contexto para nossa pesquisa. Apesar dos diversos esforços, a pouca participação por parte dos alunos, e até mesmo a pouca colaboração de uma minoria dos tutores a frente das disciplinas, nos impediram de levar a termo nosso intuito original. O número de participantes, que acabou se configurando como uma amostra, em vez da população total como pretendíamos, acabou impossibilitando um resultado mais conclusivo. No entanto, tais dados podem ser utilizados para suscitar hipóteses.

Podemos sugerir uma forma de confirmar a hipótese de que alunos recém-ingressos na EaD aplicariam mais esforços na própria aprendizagem que alunos antigos. Seria possível selecionar amostras aleatórias simples de cada uma das turmas ativas no Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB e aplicar com os sujeitos selecionados o IEALE. A amostragem aleatória daria condições para a utilização de procedimentos estatísticos mais simples, como o qui-quadrado, que nos daria a possibilidade de resultados mais conclusivos.

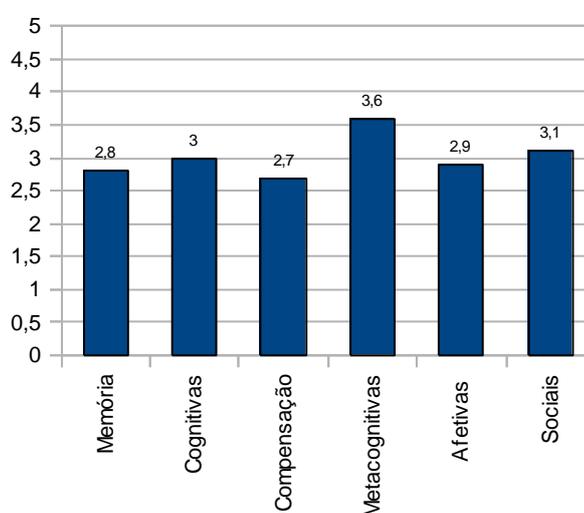
De qualquer forma, apesar dos problemas encontrados, o presente estudo suscita discussões a respeito do perfil de aluno da EaD. Nossas indagações e proposições podem ser de ajuda na tentativa de se conhecer melhor tal aluno, principalmente nesse novo contexto a distância que se configura na era digital. Com certeza, conhecer quem são e quem foram os alunos nesse contexto é de muita importância no sentido de apontar mudanças, ou mesmo melhorias, necessárias aos processos e materiais tanto didáticos quanto metodológicos.

4.1.1.1 Relação entre perfis de uso (alto, médio e baixo) e tipos de estratégias (memória, cognitivas, etc.)

Um dado importante que o IEALE também revela diz respeito a como os aprendizes

de língua estrangeira estão “lembrando de forma mais eficiente”, “utilizando todos os seus processos mentais”, “compensando pela falta de conhecimento”, “organizando e avaliando sua aprendizagem”, “controlando suas emoções” e, finalmente, “aprendendo com os outros”. Essas noções são interpretadas a partir dos resultados (médias) obtidos em cada grupo de estratégias que compõem o IEALE. O Gráfico 4, abaixo, ilustra a média de uso por grupo de EA, dos alunos que compõem o Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB:

Gráfico 4: Média geral (todas as turmas) de uso de cada grupo de estratégias



Como se pode observar, o eixo horizontal representa cada uma das esferas de estratégias (de memória, cognitivas, compensação, etc.) agrupadas por Oxford (1990). O eixo vertical representa a pontuação que se pode obter com o relato no IEALE. As colunas representam a média de uso de EA relatada pelo número total de nossos participantes a cada um dos 6 (seis) grupos de estratégias.

Conforme se pode verificar, a maioria dos grupos se enquadra no perfil médio, que se revela no intervalo de frequência que vai de 2,5 (dois vírgula cinco) a 3,4 (três vírgula quatro). Esse intervalo indica que tal grupo é utilizado “às vezes”, conforme a escala de Oxford (1990) que varia de “sempre ou quase sempre” a “nunca ou quase nunca”. Como se pode constatar ainda, nenhum grupo de EA ficou abaixo de uma frequência de 2,5 (dois vírgula cinco), o que revelaria um baixo uso de EA no grupo. Em outras palavras nenhum grupo se enquadra no intervalo de 1,5 (um vírgula cinco) a 2,4 (dois vírgula quatro), ou 1 (um) a 1,4 (um vírgula quatro), que caracterizam, respectivamente, um grupo “normalmente não usado” e “nunca ou

quase nunca usado”. A única exceção em nossa observação é o uso que os alunos fazem das estratégias metacognitivas. A média de uso de estratégias nesse grupo foi de 3,6 (três vírgula seis), o que enquadra esse grupo em um perfil alto caracterizado como “normalmente usado” (3,5 – três vírgula cinco – a 4,4 – quatro vírgula quatro). Dessa forma, a ordem dos grupos de estratégias, de acordo com as médias, dos mais usados aos menos usados, no geral, fica 1. metacognitivas; 2. sociais; 3. cognitivas; 4. afetivas; 5. memória; e 6. compensação.

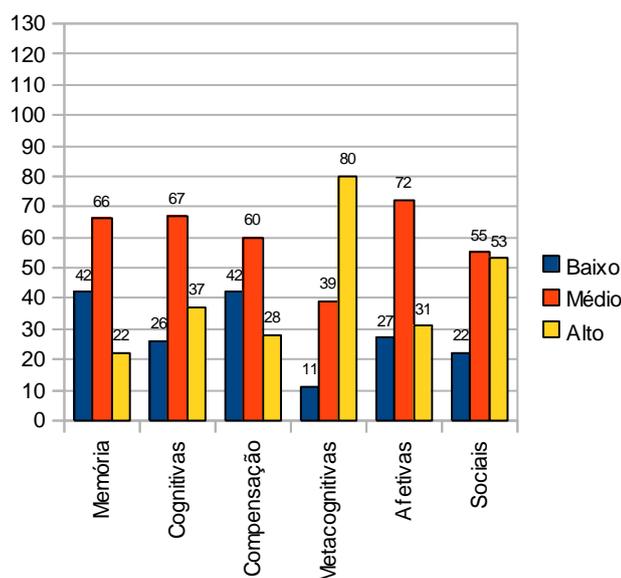
Nossa análise no Capítulo 2 (p. 45), em termos da síntese que fizemos das pesquisas estrangeiras, faz nossa atenção se voltar para a posição que ocupa o grupo das EA de compensação. Na ocasião de nossa análise de artigos de pesquisas estrangeiras pudemos constatar uma tendência desse grupo em ocupar as primeiras posições. As estratégias de compensação obtiveram segundo lugar na síntese dos trabalhos estrangeiros. Em verdade a média obtida pelo grupo (3,4 – três vírgula quatro) o coloca praticamente empatado com o primeiro grupo, das estratégias metacognitivas (3,44 – três vírgula quarenta e quatro). No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, como acabamos de ver, essas estratégias se encontram na última posição. Talvez seja relevante atentar para o fato de que as pesquisas brasileiras com as quais trabalhamos não apontam as estratégias de compensação tão bem colocadas quanto as das pesquisas estrangeiras. Araújo-Silva (2006) traz esse grupo de estratégias em uma posição central, em um terceiro lugar. Lopes (2007) o traz em penúltimo. E Gagnoux (2006) o traz em último, da forma como encontramos aqui. No entanto, vale ressaltar ainda a baixa representatividade dos estudos brasileiros em razão do número de participantes em cada pesquisa. Isso sem contar ainda o pequeno número de trabalhos.

Dessa forma, por entendermos que o perfil que encontramos nas pesquisas estrangeiras representa melhor o que seria um padrão de normalidade, acreditamos que a posição das estratégias de compensação é uma singularidade do contexto desta pesquisa. O último lugar obtido por tal grupo pode ter sua razão de ser devido a características dessa modalidade virtual de ensino-aprendizagem. O tipo de interação propiciado pelos mecanismos do ambiente virtual difere do tipo de interação que encontramos no ambiente presencial. As ferramentas das quais os alunos dispõem, obviamente, possibilitam a interação virtual. Ou seja, em contexto virtual, muitas vezes, em vez de recorrer a estratégias de compensação, os alunos lançam mão de recursos que as dispensam. Parece-nos mais provável que o aluno recorra, por exemplo, a um dicionário online/digital do que a gestos quando não lembra de uma palavra. O mesmo pode ocorrer quando o aluno não entende um significado, não lembra uma palavra, etc. Em suma, o perfil de uso de EA dos alunos deste contexto se aproxima

bastante do padrão que entendemos como mais normal, exceto pelo uso do grupo de estratégias de compensação. Inferimos, assim, que o uso de estratégias de compensação seja influenciado pelas ferramentas que o ambiente virtual em questão disponibiliza.

Em relação ao Gráfico 5, abaixo, trazemos o número de indivíduos que relata um baixo, médio ou alto uso de cada grupo de estratégias. Um baixo uso caracteriza um grupo “normalmente não usado” ou “nunca ou quase nunca usado”. Nesta categoria se enquadram os alunos que relataram uma média no IEALE inferior a 2,5 (dois vírgula cinco). O uso médio é caracterizado por um grupo “usado de vez em quando”. Nessa categoria encontramos os indivíduos com média de 2,5 (dois vírgula cinco) a 3,4 (três vírgula quatro). Por sua vez, o alto uso é caracterizado por um grupo “normalmente usado” ou “sempre ou quase sempre usado”. Aqui estão incluídos aqueles alunos que relataram média igual ou superior a 3,5 (três vírgula cinco).

Gráfico 5: Número total de perfis (altos, médios e baixos) por tipo de estratégias



Nesse Gráfico, o eixo horizontal também representa cada uma das esferas de estratégias agrupadas por Oxford (1990). O eixo vertical representa o número total de alunos com os quais trabalhamos nesta pesquisa. As colunas azuis indicam o número de alunos que relataram um baixo uso (“normalmente não usado” ou “nunca ou quase nunca usado”) do grupo de estratégias relacionado. As colunas laranjas indicam o número de alunos que relatam um médio uso (“usado de vez em quando”) do grupo de estratégias. Por fim, as colunas amarelas indicam o número de alunos que relataram um alto uso (“normalmente usado” ou

“sempre ou quase sempre usado”) do respectivo grupo de estratégias.

Conforme nossa análise anterior no item 4.1.1, os dados revelam que o perfil médio de uso das estratégias (59,23% – cinquenta e nove vírgula vinte e três por cento) é o mais comum entre os sujeitos de nossa pesquisa, seguido pelo perfil alto (26,15% vinte e seis vírgula quinze por cento) e depois pelo perfil baixo (14,61 – quatorze vírgula sessenta e um por cento). Esse quadro também prevalece, embora levemente diferente, quando atentamos exclusivamente para a turma 2009.2 (50,72% – cinquenta vírgula setenta e dois por cento – dos alunos relatam um perfil médio, 36,23% – trinta e seis vírgula vinte e três por cento – relatam um perfil alto, 13,04% – treze vírgula zero quatro por cento – relatam um perfil baixo). No entanto, esse quadro se altera consideravelmente quando lidamos apenas com a turma de 2008.2 ainda no item 3.2.1, no sentido de que o quadro de uso de estratégias se mostra mais equilibrado entre o perfil alto (18% - dezoito por cento) e baixo (14% - quatorze por cento) nessa turma. Já em relação a turma mais antiga, 2007.2, o que se observou foi um quadro que indica um perfil de médio (72,72 – setenta e dois vírgula setenta e dois por cento) para baixo (27,27 – vinte e sete vírgula vinte e sete por cento). Nenhum sujeito apresentou um alto perfil nesse caso. É importante, no entanto, chamar atenção para o fato de que devemos ser cautelosos em nossas considerações quanto a esse grupo, em virtude do pequeno número de sujeitos que aceitaram participar de nossa pesquisa.

Observando a Gráfico 5, percebemos que o único grupo que condiz com o padrão médio-alto-baixo (perfil médio em primeiro lugar, seguido do perfil alto e, por sua vez, do baixo), como no perfil geral dos sujeitos de nossa pesquisa, é o grupo das EA cognitivas. Nesse conjunto de estratégias, 51,53% (cinquenta e um vírgula cinquenta e três por cento) dos alunos indicaram um perfil médio de uso de estratégias. 28,46% (vinte oito vírgula quarenta e seis por cento) dos alunos indicaram um perfil alto de uso de estratégias. Finalmente, 20% (vinte por cento) indicaram um perfil baixo. As estratégias afetivas e sociais, apesar de mostrarem um número maior de perfis altos que baixos, apresentam um certo equilíbrio (entre os perfis altos e baixos nas estratégias afetivas, e os perfis médios e altos nas sociais). Portanto, o grupo em questão revela um quadro de uso de estratégias de médio para alto.

No caso dos grupos de memória e compensação, que são os grupos que, conforme vimos anteriormente, obtiveram as menores médias, os dados indicam um quadro de uso de estratégias de médio para baixo. Nesses grupos também há a predominância do perfil médio de uso de estratégias. No grupo de memória, 50,75% (cinquenta vírgula setenta e cinco por cento) dos alunos indicaram um perfil entre 2,5 (dois vírgula cinco) e 3,4 (três vírgula quatro).

Já no grupo das estratégias de compensação, essa mesma parcela foi de 46,15% (quarenta e seis vírgula quinze por cento). No entanto, os alunos indicam o perfil baixo em segundo lugar. Como se observa, 32,3% (trinta e dois vírgula três por cento) dos alunos apontam um perfil menor que 2,5 (dois vírgula cinco) em ambos os grupos. Em relação aos demais alunos, 16,92% (dezesesseis vírgula noventa e dois por cento) e 21,53% (vinte um vírgula cinquenta e três por cento) dos alunos indicam um perfil alto de uso de estratégias para o grupo de memória e de compensação, respectivamente.

O grupo das estratégias afetivas apresenta um quadro um tanto mais equilibrado, similar ao quadro do perfil geral dos alunos da turma 2008.2. Nesse grupo de estratégias o perfil médio também prevalece. Em outras palavras, 55,38% (cinquenta e cinco vírgula trinta e oito por cento) dos alunos obtiveram um perfil médio. Contudo, há um maior equilíbrio entre os perfis altos (com 23,84% – vinte e três vírgula oito e quatro por cento – dos alunos relatando esse perfil) e baixos (com 20,76% – vinte vírgula setenta e seis por cento – relatando perfis baixos).

O grupo das estratégias metacognitivas e sociais atingiram uma parcela de perfis altos bem acima dos demais. No caso do primeiro grupo, diferentemente do padrão que se mostra nas outras análises, o perfil médio não foi aquele mais apontado entre os alunos. Dos 130 (cento e trinta) sujeitos, nesse caso, apenas 30% (trinta por cento) indicou um perfil médio de uso de estratégias. Já em relação a porcentagem de alunos com perfil alto, registra-se uma parcela de 61,53% (sessenta e um vírgula cinquenta e três por cento). O restante dos perfis, apenas 8,46% (oito vírgula quarenta e seis por cento), se enquadram como baixo.

Em relação ao grupo das estratégias sociais, embora os perfis médios sejam a maioria, como o que acontece com boa parte dos outros grupos, a diferença entre tais perfis e os perfis altos é bem pequena. Nesse grupo, 42,30% (quarenta e dois vírgula trinta por cento) dos perfis se enquadram na categoria média, enquanto 40,76% (quarenta vírgula setenta e seis por cento) se enquadram na categoria alta. O restante, 16,92% (dezesesseis vírgula noventa e dois por cento), é composto de perfis baixos.

White (1995) (embora com design e instrumento diferentes) aponta que a educação a distância (não virtual, embora e-mail já seja uma ferramenta entre as opções) apresenta altos níveis de estratégias metacognitivas, mas registra baixos níveis de estratégias sociais. Interessante apontar que isso não acontece aqui quanto às estratégias sociais. Uma das implicações pode ser o fato de as estratégias sociais de aprendizagem não sofrerem uma perda na frequência de uso nesse contexto como acontece nas modalidades de EaD que não se dão

por intermédio de AVA. Uma explicação para isso seria a possibilidade do meio digital de promover maior interação, inicialmente virtual, que em alguns casos, posteriormente, evolui mesmo para interação física. Talvez fosse até mesmo interessante proceder um estudo que comparasse o uso de estratégias sociais na EaD por ambiente virtual com o uso dessas mesmas estratégias no ambiente presencial convencional. Uma hipótese de base seria que o ambiente virtual, além de prover os alunos com ferramentas facilitadoras e necessárias, pode dar maiores condições de preservação de face em interações sociais que uma situação convencional. Tal possibilidade de preservação de faces, evidentemente, percebida pelo aluno, pode ajudar a aumentar a ocorrência de situações de interação. Além do mais, as interações virtuais já fazem parte de uma rotina no AVA, no sentido de que é uma constante mais comum em ambiente virtual que em ambiente tradicional. Também é importante ressaltar o fato de que, como o ambiente virtual é visto como uma modalidade solitária e distante, a interação (embora mais virtual), em todos os níveis (aluno-aluno, professor-alunos), é amplamente estimulada. Dessa forma, talvez já não seja possível rotular o ensino a distância como solitário e/ou isolado, pelo menos já não nos mesmos níveis quando se trata da modalidade por intermédio virtual.

Outro ponto relevante é que se faz interessante observar também os dados sob um viés que leve em consideração o ano de ingresso dos alunos no curso como uma das variáveis atuantes. Isso se justifica principalmente em razão do fato de acreditarmos que os três grupos formados com a observação de tal variável (2007.2, 2008.2 e 2009.2) se configuram grupos bem diferentes uns dos outros. O registro é interessante até mesmo para que possamos contribuir na conclusão da existência, ou não, de uma diferença entre esses alunos; ou mesmo para estabelecer parâmetros para que possamos perceber se essa mudança, existindo, continuará acontecendo, ou se determinado perfil de aluno, mais típico, se estabelecerá na Ead. O fato é que, havendo ou não implicações, esse aspecto deve ser considerado na nossa descrição por percebê-lo um elemento integrante do perfil de uso de EA dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB.

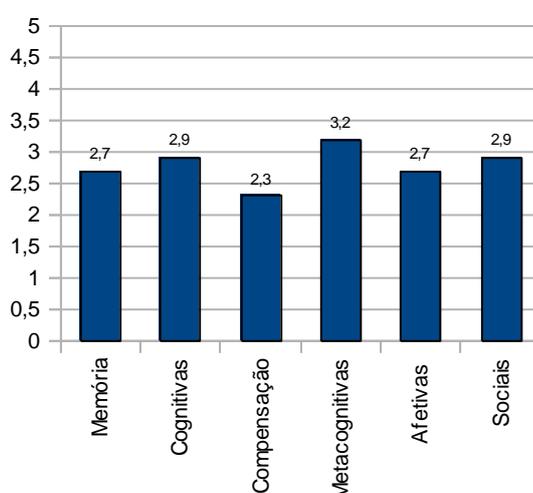
Desse modo, o Gráfico 6 ilustra a média de uso de cada um dos grupos de EA pelos sujeitos de nossa pesquisa que pertencem a turma de alunos de 2007.2. É importante, no entanto, ressaltar que esse número de sujeitos representa apenas uma pequena parcela de nossa amostra (11 – onze – alunos de 2007.2, 50 – cinquenta – de 2008.2 e 69 – sessenta e nove – de 2009.2). Os demais grupos (2008.2 e 2009.2) serão analisados mais a frente.

Portanto, assim como no Gráfico 4, no Gráfico 6 o eixo horizontal representa cada

uma das esferas de estratégias agrupadas por Oxford (1990). O eixo vertical representa a pontuação que se pode obter com o relato no IEALE. As colunas representam a média de uso de EA relatada pelos participantes que fazem parte da turma 2007.2 a cada um dos 6 (seis) grupos de estratégias.

Como podemos verificar, assim como em nossa análise com o número total de sujeitos (na qual não levamos em conta o ano de ingresso), a maioria dos grupos de EA se enquadra também no perfil médio nesta análise dos indivíduos de 2007.2. No entanto, os números obtidos com os alunos de 2007.2 são, em todos os grupos, menores que aqueles obtidos com o número total de sujeitos. A diferença, a menor, vai desde 0,1 (zero vírgula um) pontos na escala do IEALE, como é o caso das estratégias de memória e das cognitivas, até 0,4 (zero vírgula quatro), caso das estratégias de compensação e metacognitivas. Isso parece indicar que essa turma contribui para trazer a média geral dos sujeitos da pesquisa para baixo, embora não muito em razão do número de indivíduos.

Gráfico 6: Média de uso de grupos de estratégias dos alunos de 2007.2

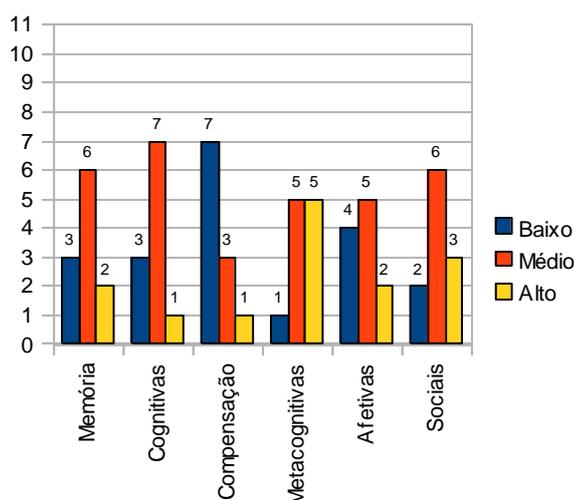


No caso dessa turma em questão, nenhum grupo se enquadrou em um perfil alto de uso de EA, diferentemente da análise do número total de alunos em que o grupo das estratégias metacognitivas foi registrado com perfil de alto uso. Uma exceção aos demais, no entanto, é o grupo das estratégias de compensação. Como podemos constatar, esse grupo ficou abaixo dos demais enquadrando-se no perfil baixo. Em termos da ordem dos grupos, essa se assemelha bastante à ordem encontrada anteriormente na análise geral (1. metacognitivas; 2. sociais; 3. cognitivas; 4. afetivas; 5. memória; 6. compensação). Novamente, verificamos as

EA metacognitivas em primeiro lugar. As estratégias sociais e cognitivas vêm empatadas em seguida, próximas da posição que obtiveram na análise do número total de alunos. Os grupos das estratégias afetivas e de memória também vem empatadas próximas as posições encontradas na análise geral com o total dos sujeitos. Por fim, temos as estratégias de compensação como as menos usadas.

O Gráfico 7 abaixo ilustra a parcela de indivíduos que relata um baixo (média menor que 2,5 – dois vírgula cinco), médio (de 2,5 – dois vírgula cinco – a 3,4 – três vírgula quatro) ou alto uso de EA (maior que 3,4 – três vírgula quatro) para cada grupo de estratégias. Nos molde do Gráfico 5, no Gráfico 7 o eixo horizontal representa cada um dos grupos de estratégias de Oxford (1990). O eixo vertical representa o número total de alunos pertencentes à turma 2007.2 com os quais conseguimos trabalhar nesta pesquisa. As colunas azuis indicam o número de alunos que relataram um baixo uso (“normalmente não usado” ou “nunca ou quase nunca usado”) do grupo de estratégias relacionado. As colunas laranjas indicam o número de alunos que relatam um médio uso (“usado de vez em quando”) do grupo de estratégias. Por fim, as colunas amarelas indicam o número de alunos que relataram um alto uso (“normalmente usado” ou “sempre ou quase sempre usado”) do respectivo grupo de estratégias.

Gráfico 7: Número de perfis (altos, médios e baixos) da turma 2007.2 por tipo de estratégias



Como se pode observar no Gráfico 7, as estratégias metacognitivas, que é o grupo que obteve a maior média na turma 2007.2, em comparação com o quadro geral (com todas as turmas), apresentam um quadro um tanto diferente. Conforme ilustra o Gráfico, perfis médios

e altos foram registrados, igualmente, para 45,45% (quarenta e cinco vírgula quarenta e cinco por cento) do número de alunos nessa turma em relação a tal grupo. Apenas 9,09% (nove vírgula zero nove por cento) apontou o perfil baixo. Apesar do número total de perfis altos nesse grupo não ser tão grande na turma 2007.2 quanto o foi na análise das turmas como um todo, ainda assim esse tipo de perfil (alto) chama atenção por se igualar ao número de perfis médio.

As estratégias sociais e afetivas, apesar de virem empatadas em segundo lugar, apresentam um quadro um tanto diferente umas das outras. No caso das primeiras, as estratégias sociais, são o único grupo que condiz com o padrão médio-alto-baixo (perfil médio em primeiro lugar, seguido do perfil alto e, por sua vez, do baixo). Nesse grupo 54,54% (cinquenta e quatro vírgula cinquenta e quatro por cento) dos sujeitos relatam um perfil médio, enquanto 27,27% (vinte e sete vírgula vinte e sete por cento) relata um perfil alto e 18,18% (dezoito vírgula dezoito) relata um perfil baixo.

Como se pode constatar em nossa análise anterior, no Gráfico 5, o único grupo que havia assumido esse padrão (médio-alto-baixo) era o grupo das estratégias cognitivas. O grupo das estratégias sociais, naquela ocasião, havia atingido um padrão um tanto diferente dos demais grupos, com um percentual de perfis altos bem acima dos demais (40,76% – quarenta vírgula setenta e seis por cento); diferente, portanto, do que se apresenta aqui. Embora os perfis médios fossem maioria, como o que acontece com boa parte dos outros grupos, a diferença entre tais perfis e os perfis altos era bem pequena. Nesse sentido, podemos verificar que o quadro das estratégias sociais da turma de 2007.2 se apresenta um tanto mais baixo que o quadro das estratégias sociais dos alunos em geral (todas as turmas).

No caso das estratégias cognitivas, o padrão encontrado é médio-baixo-alto. Podemos verificar no Gráfico 7 que 63,63% (sessenta e três vírgula sessenta e três por cento) dos sujeitos relatou um perfil médio de uso desse grupo, enquanto 27,27% (vinte e sete vírgula vinte e sete por cento) relatou um perfil baixo e apenas 9,09% (nove vírgula zero nove por cento) um perfil alto.

Já as estratégias afetivas e de memória apresentam quadros um tanto mais parecidos; ambas seguem o padrão médio-baixo-alto. Apesar de condições similares, as estratégias de memória apresentam um quadro ligeiramente melhor que as estratégias afetivas. Diferentemente do que acontece no quadro de uso com todas as turmas, onde as estratégias de memória se põem após as estratégias afetivas, no quadro que encontramos na turma 2007.2 são as estratégias afetivas que vêm após as estratégias de memória. Nas estratégias de

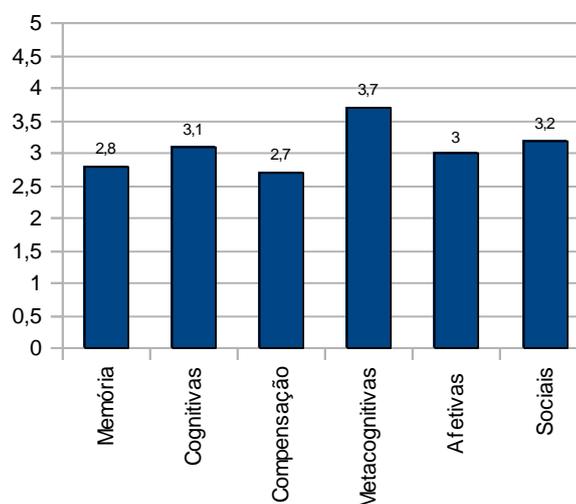
memória, 54,54% (cinquenta e quatro vírgula cinquenta e quatro por cento) dos alunos apresentam perfis médios. 27,27% (vinte e sete vírgula vinte e sete por cento) apresentam perfis baixos, enquanto 18,18% (dezoito vírgula dezoito por cento) apresentam perfis altos. No caso das estratégias afetivas, que possuem menos perfis médios e mais perfis baixos, 45,45% (quarenta e cinco vírgula quarenta e cinco por cento) dos alunos apresentam perfil médio. 36,36% (trinta e seis vírgula trinta e seis por cento) apresentam perfil baixo. E 18,18% (dezoito vírgula dezoito por cento) apresentam perfil alto.

No caso do grupo de estratégias de compensação, o que chama nossa atenção é o fato de o Gráfico 7 nos mostrar um padrão de perfis que não se viu e não se verá novamente em nossas análises. Se trata do único caso em que se registra mais perfis baixos que os outros dois tipos de perfis (médio e alto). Conforme se pode verificar, no grupo das estratégias de compensação, 63,63% (sessenta e três vírgula sessenta e três por cento) dos alunos registrou baixos perfis de uso de estratégias. Apenas 27,27% (vinte sete vírgula vinte e sete por cento) registrou perfis médios de utilização (perfil mais frequentemente encontrado em primeiro lugar). 9,09% (nove vírgula zero nove por cento) dos alunos registrou um perfil baixo. Assim, então, se apresenta a distribuição dos tipos de perfis (alto, médio e baixo) obtidos no grupo de estratégias menos usado.

Aparentemente o que se pode concluir é que o quadro de uso de estratégias da turma de 2007.2 não é tão diferente assim do quadro de uso dos estudantes em geral (todas as turmas). Utilizando os números de perfis (baixo, médio e alto) em cada grupo para desfazer os “empates” na ordem das médias obtidas, chegamos a seguinte ordem: 1. metacognitivas 2. sociais 3. cognitivas 4. memória 5. afetivas 6. compensação. Conforme podemos observar, essa ordem só difere daquela que obtivemos em nossa análise do número total de alunos (todas as turmas) em virtude da troca de posições entre as estratégias de memória e afetivas.

Concentrando-nos agora na turma 2008.2, conforme Gráfico 8, obtemos as seguintes médias por tipo de estratégias no quadro de sujeitos que compõem esse grupo:

Gráfico 8: Média de uso de grupos de estratégias dos alunos de 2008.2



Nesse Gráfico, seguindo o padrão das demais, encontramos no eixo horizontal cada um dos grupos de estratégia segundo Oxford (1990). O eixo vertical representa a pontuação do instrumento (IEALE). As colunas representam a média de uso de EA relatada pelos participantes na turma 2008.2 a cada um dos 6 (seis) grupos de estratégias.

Conforme se pode observar, seguindo o que acontece nas nossas análises anteriores, a maioria dos grupos de EA se enquadra no perfil médio na turma de 2008.2. Como se pode constatar ainda, nenhum grupo se enquadra num perfil baixo, assim como na análise anterior com o quadro geral, mas não na análise da turma de 2007.2. Na turma de 2007.2 o grupo das estratégias de compensação se enquadra no perfil baixo. No entanto, os números obtidos com os alunos de 2008.2 são maiores que as médias obtidas nas nossas análises anteriores, exceto pelos grupos de memória e compensação em comparação com o quadro total de sujeitos. Nesses dois grupos (memória e compensação), as médias são as mesmas para 2008.2 e para o quadro total (2,8 – dois vírgula oito – e 2,7 – dois vírgula sete - respectivamente).

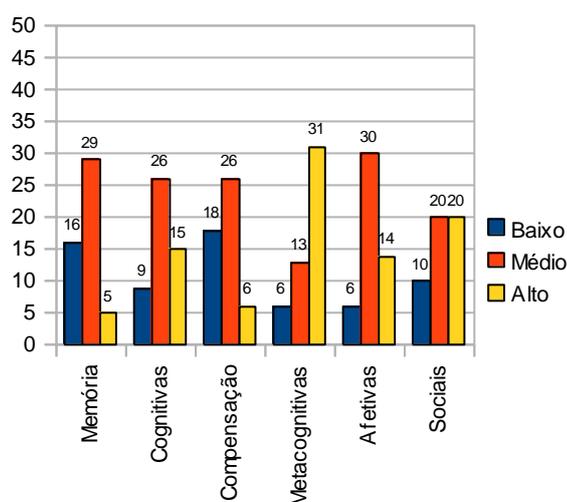
No geral, a média de uso de estratégias de 2008.2 é 0,3 (zero vírgula três) pontos no IEALE maior que 2007.2, mas apenas 0,06 (zero vírgula zero seis) maior que no quadro total de sujeitos. A diferença em comparação com 2007.2 vai desde 0,1 (zero vírgula um), como é o caso das estratégias de memória, até 0,5 (zero vírgula cinco), caso das estratégias metacognitivas. Já em comparação com o quadro do número total dos sujeitos, essa diferença é inexistente no caso dos grupos de memória e compensação, e de apenas 0,1 (zero vírgula um) para os demais grupos.

O único caso que destoa da maioria é o uso que os alunos fazem das estratégias

metacognitivas. A média de uso de estratégias nesse grupo foi de 3,7 (três vírgula sete), o que enquadra esse grupo em um perfil alto. Esse número chega a ser de 1 (um) ponto maior na escala do IEALE que a menor média por grupo alcançada nessa turma (grupo das estratégias de compensação), ou mesmo 0,5 (zero vírgula cinco) maior que o segundo lugar (estratégias sociais). Dessa forma, a ordem dos grupos de estratégias mais usados aos menos usados de acordo com as médias é 1. metacognitivas; 2. sociais; 3. cognitivas; 4. afetivas; 5. memória; e 6. compensação. Portanto, exatamente a mesma ordem obtida com a análise do quadro total de sujeitos, que também se configura bem próxima da análise da turma de 2007.2 (onde só se invertem as ordens entre as estratégias afetivas e de memória).

O Gráfico 9 abaixo ilustra a parcela de indivíduos que relata um baixo, médio ou alto uso de EA para cada grupo de estratégias em relação à turma de 2008.2. Nos moldes das figuras anteriores, no Gráfico 9 o eixo horizontal representa cada um dos grupos de estratégias. O eixo vertical representa o número total de alunos pertencentes à turma 2008.2 com os quais conseguimos trabalhar nesta pesquisa. As colunas azuis indicam o número de alunos que relataram um baixo uso (“normalmente não usado” ou “nunca ou quase nunca usado”) do grupo de estratégias relacionado. As colunas laranjas indicam o número de alunos que relatam um médio uso (“usado de vez em quando”) do grupo de estratégias. Por fim, as colunas amarelas indicam o número de alunos que relataram um alto uso (“normalmente usado” ou “sempre ou quase sempre usado”) do respectivo grupo de estratégias.

Gráfico 9: Número de perfis (altos, médios e baixos) da turma 2008.2 por tipo de estratégias



Como se pode observar no Gráfico 9, as estratégias metacognitivas, grupo que obteve a maior média na turma 2008.2, apresentam um quadro um tanto mais próximo do quadro

geral (com todas as turmas) que em relação ao quadro da turma de 2007.2. Conforme ilustra o Gráfico, nesse conjunto de estratégias, os perfis médios não são a maioria como nos demais grupos, se revelando, também nessa turma, uma exceção à tendência de uma frequência mediana de nossos sujeitos no uso de estratégias (como no caso dos demais grupos). Conforme ilustra o Gráfico, nesse grupo de EA, 62% (sessenta e dois por cento) dos alunos indicaram um perfil de alto uso dessas estratégias. No caso do perfil médio, o percentual de alunos que se enquadra nesse intervalo é de 26% (vinte e seis por cento). Apenas 12% (doze por cento) apontou o perfil baixo. Dessa forma, a análise revela mais uma vez o alto uso que os alunos sujeitos de nossa pesquisa fazem de estratégias metacognitivas.

As estratégias sociais também apresentam um quadro incomum na turma de 2008.2. Essas estratégias não chegam a alcançar o número de perfis altos que as estratégias metacognitivas alcançaram, a ponto desse perfil ser mais frequente que o perfil médio, mas esses dois perfis acabam atingindo o mesmo patamar. A situação em questão nos lembra até mesmo o padrão obtido com a análise do uso das estratégias metacognitivas na turma 2007.2, que na turma em questão se apresentava como o melhor quadro. No grupo das estratégias sociais, na turma 2008.2, tanto para o perfil médio como para o perfil baixo o percentual obtido foi de 40% (quarenta por cento). O restante, 20% (vinte por cento), relata um perfil baixo.

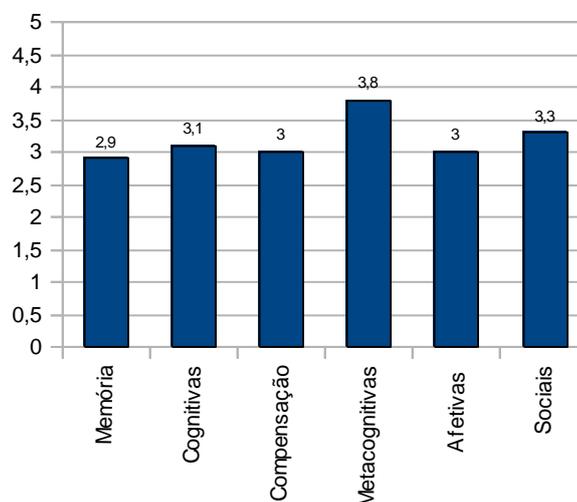
Já as estratégias cognitivas e afetivas apresentam quadros um tanto parecidos. No caso das estratégias cognitivas, podemos verificar, no Gráfico 9, que 52% (cinquenta e dois por cento) dos sujeitos relatou um perfil médio de uso desse grupo, enquanto 30% (trinta por cento) relatou um perfil alto e 18% (dezoito por cento) um perfil baixo. No caso das estratégias afetivas temos 60% (sessenta por cento) dos sujeitos enquadrados no perfil médio, 28% (vinte e oito por cento) enquadrados no perfil alto e, finalmente, apenas 12% (doze por cento) no perfil baixo.

As estratégias de memória e de compensação também apresentam quadros similares, mas, em oposição aos grupos anteriores, com os perfis baixos superando os perfis altos. Nas estratégias de memória, 58% (cinquenta e oito por cento) dos alunos apresenta perfis médios. 32% (trinta e dois por cento) apresenta perfis baixos. E 10% (dez por cento) apresentam perfis altos. No caso das estratégias de compensação 52% (cinquenta e dois por cento) dos alunos apresenta perfil médio. 36% (trinta e seis por cento) apresenta perfis baixos. E 12% (doze por cento) apresenta perfil alto.

Concentrando-nos agora na turma 2008.2, conforme Gráfico 10, obtemos as seguintes

médias por tipo de estratégias no quadro de sujeitos que compõem esse grupo:

Gráfico 10: Média de uso de grupos de estratégias dos alunos de 2009.2



Nesse Gráfico, seguindo o padrão das demais, encontramos no eixo horizontal cada um dos grupos de estratégia segundo Oxford (1990). O eixo vertical representa a pontuação do instrumento (IEALE). As colunas representam a média de uso de EA relatada pelos participantes na turma 2009.2 a cada um dos 6 (seis) grupos de estratégias.

Novamente, seguindo o que acontece com as demais turmas, percebemos que a maioria dos grupos de EA se enquadra no perfil médio na turma de 2009.2. Como se pode constatar ainda, nenhum grupo se enquadra num perfil baixo, assim como na análise anterior com o quadro geral e na análise da turma de 2008.2 (mas não na análise da turma de 2007.2). Percebe-se também que os números dos alunos de 2009.2 são levemente maiores que aqueles obtidos nas nossas análises anteriores, exceto, no entanto, entre os grupos de estratégias cognitivas e afetivas, que apresentam mesmas médias em 2008.2 e 2009.2.

No geral (somando-se todos os grupos), a média de uso de estratégias de 2009.2 é levemente maior que a média na turma de 2008.2, com uma diferença de apenas 0,1 (zero vírgula um por cento) ponto no IEALE. Em comparação com 2007.2 essa diferença é de 0,4 (zero vírgula quatro). Em relação a média das turmas como um todo, essa mesma diferença é de 0,17 (zero vírgula dezessete). Em termos da comparação de grupo por grupo, essa diferença é inexistente no grupo das estratégias cognitivas e afetivas, de apenas 0,1 (zero vírgula um) nos demais grupos, exceto no grupo de compensação que chega a 0,3 (zero vírgula três).

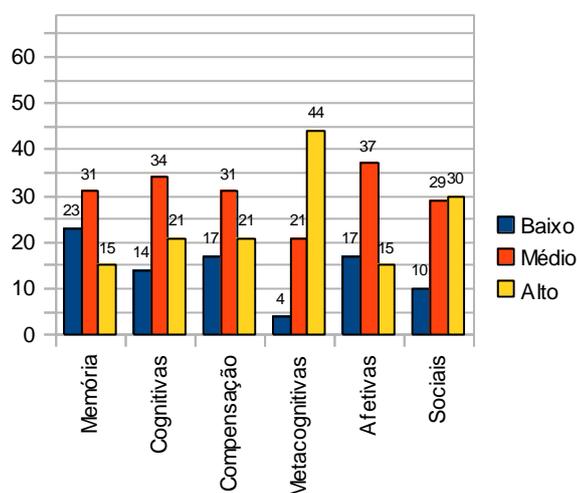
Seguindo o modelo das duas outras turmas, o uso que os alunos fazem das estratégias

metacognitivas se destaca bem acima dos demais grupos. A média de uso de estratégias nesse grupo foi de 3,8 (três vírgula sete), o que enquadra esse grupo em um perfil alto. Esse número chega a ser quase 1 (um) ponto, 0,9 (zero vírgula nove) para ser mais preciso, maior na escala do IEALE que a menor média nessa turma, que é do grupo de memória. Na turma anterior, 2008.2, essa maior diferença se dava entre o grupo das estratégias metacognitivas e de compensação. Diferentemente da turma de 2008.2, na turma de 2009.2 as estratégias de compensação já não ocupam o último lugar em termos do uso, essa classificação é do grupo das estratégias de memória. Mesmo em comparação ao segundo grupo em termos de uso, grupo das estratégias sociais, a diferença é 0,5 (zero vírgula cinco) maior na escala do inventário em relação ao grupo das estratégias metacognitivas.

Com isso, a ordem dos grupos de estratégias mais usados aos menos usados, de acordo com as médias dessa turma, é 1. metacognitivas; 2. sociais; 3. cognitivas; 4. compensação/afetivas; e 5. memória. Portanto, trata-se de um padrão, até certo ponto, próximo daqueles encontrados nas demais turmas. Percebe-se, no entanto, a diferença em relação às análises anteriores quanto a classificação do grupo de compensação. Nas outras turmas esse grupo obteve o último lugar. E ainda, em comparação com a turma de 2007.2, encontramos também a diferença na ordem em termos das estratégias afetivas e de memória. Na turma em questão (2007.2) esses grupos invertem suas posições, embora seja importante frisar que essas posições são contíguas.

Passando então a nossa análise dos tipos de perfis que compõem cada grupo, observemos o Gráfico 11 abaixo:

Gráfico 11: Número de perfis (altos, médios e baixos) da turma 2009.2 por tipo de estratégias



O Gráfico 11 ilustra a parcela de indivíduos que relata um baixo, médio ou alto uso de EA para cada grupo de estratégias em relação à turma de 2008.2. Nos moldes das figuras anteriores, no Gráfico 11 o eixo horizontal representa cada um dos grupos de estratégias. O eixo vertical representa o número total de alunos pertencentes à turma 2008.2 com os quais conseguimos trabalhar nesta pesquisa. As colunas azuis indicam o número de alunos que relataram um baixo uso (“normalmente não usado” ou “nunca ou quase nunca usado”) do grupo de estratégias relacionado. As colunas laranjas indicam o número de alunos que relatam um médio uso (“usado de vez em quando”) do grupo de estratégias. Por fim, as colunas amarelas indicam o número de alunos que relataram um alto uso (“normalmente usado” ou “sempre ou quase sempre usado”) do respectivo grupo de estratégias.

Como se pode observar no Gráfico 10, as estratégias metacognitivas foram o grupo que obtiveram, assim como nas demais turmas, a maior média na turma 2009.2. Conforme ilustra o Gráfico 11, nesse grupo de EA, os perfis médios não são a maioria, em contraposição aquilo que acontece nos demais grupos, exceto também com as estratégias sociais. Isso revela a tendência, portanto, de um alto uso das estratégias metacognitivas também dos sujeitos participantes da pesquisa representantes desse ano de ingresso. Como ilustra o Gráfico ainda, nesse grupo, 63,76% (sessenta e três sessenta e três por cento) dos alunos indicaram um perfil de alto uso dessas estratégias. No caso do perfil médio, o percentual de alunos que se enquadram nesse intervalo é de 30,46% (trinta vírgula quarenta e seis por cento). Apenas 5,79% (cinco vírgula setenta e nove por cento) apontou o perfil baixo. Dessa forma, a análise revela mais uma vez o alto uso que os alunos sujeitos de nossa pesquisa fazem de estratégias metacognitivas.

As estratégias sociais também apresentam um quadro diferenciado de uso na turma de 2009.2, embora não se enquadrem, como no caso das estratégias metacognitivas, num perfil alto de uso. Apesar dessas estratégias não chegarem a alcançar a diferença entre perfis altos, médios e baixos obtidos com as estratégias metacognitivas, ainda assim, esse grupo apresenta um número de perfis altos que supera o número de perfis médios. Vale a pena ressaltar que, muito embora a diferença entre perfis altos e médios seja pequena, esse padrão (alto-médio-baixo), nas análises das outras turmas, só se viu no grupo das estratégias metacognitivas. Conforme ilustra, então, o Gráfico 11, na turma 2009.2, 43,47% (quarenta e três vírgula quarenta e sete por cento) dos alunos se enquadra em um perfil alto. Em relação ao perfil médio, o percentual é de 42,02% (quarenta e dois vírgula zero dois por cento) O restante, apenas 14,49% (quatorze vírgula quarenta e nove por cento), relata um perfil baixo.

Diferentemente do que aconteceu com a turma anterior (2008.2), na qual as estratégias afetivas se assemelhavam mais às estratégias cognitivas, nessa turma são as estratégias cognitivas e de compensação que apresentam uma distribuição de perfis (baixos, médios e altos) parecida. Contudo, vale a pena ressaltar que nessa turma (2009.2), são as estratégias afetivas e de compensação que apresentam a mesma média (3 – três). No caso das estratégias cognitivas, podemos verificar, no Gráfico 11, que 49,27% (quarenta e nove vírgula vinte e sete por cento) dos sujeitos relatou um perfil médio de uso desse grupo, enquanto 30,43% (trinta vírgula quarenta e três por cento) relatou um perfil alto e 20,28% (vinte vírgula vinte e oito por cento) um perfil baixo. No caso das estratégias de compensação temos 44,92% (sessenta por cento) dos sujeitos enquadrados no perfil médio, 30,43% (trinta vírgula quarenta e três por cento) enquadrados no perfil alto e, finalmente, 24,63% (vinte e quatro vírgula sessenta e três por cento) no perfil baixo.

Nessa turma (2009.2) são as estratégias de memória, último grupo em relação às médias, que se assemelham, em termos de distribuição de perfis, às estratégias afetivas. Nesses grupos os perfis baixos superam os perfis altos. Nas estratégias afetivas, 53,62% (cinquenta e três vírgula e sessenta e dois por cento) dos alunos apresenta perfis médios. 24,63% (vinte e quatro vírgula sessenta e três por cento) apresentam perfis baixos e 21,73% (vinte e um vírgula setenta e três por cento) apresentam perfis altos. No caso das estratégias de memória, último lugar, 44,92% (quarenta e quatro vírgula noventa e dois por cento) dos alunos apresenta perfil médio. 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) apresenta perfis baixos. E 21,73% (doze por cento) apresenta perfil alto.

Portanto, reelaborando a ordem dos grupos de acordo com as médias e tomando como critério de desempate a distribuição dos tipos de perfis na turma 2009.2 temos: 1. metacognitivas; 2. sociais; 3. cognitivas; 4. compensação 5. afetivas; e 6. memória. As estratégias de compensação ocupam a quarta posição porque sua distribuição de perfis (baixo, médio e alto) revela um quadro melhor que o das estratégias afetivas, apesar de ambos os grupos possuírem a mesma média. Esses grupos possuem o mesmo percentual de perfis baixos, no entanto, as estratégias de compensação possuem um percentual de perfis altos maior, enquanto as estratégias afetivas possuem o maior percentual de perfis médios.

Em contraste com os outros grupos, podemos perceber que o grupo das estratégias de compensação apresenta uma posição um pouco melhor nessa turma de 2009.2. Pressupomos que os alunos mais recentemente ingressos na EaD dispõem de mais características que beneficiam a aprendizagem (maior motivação, contato mais recente com ensino médio,

tempo, maior domínio das ferramentas digitais, etc.) que alunos mais antigos. Também defendemos a hipótese de que a presença de alunos que já atuam como professores de inglês e/ou já possuem fluência no idioma é maior entre alunos recentemente ingressos. Isso explicaria o fato do grupo de estratégias de compensação estar melhor colocado nessa turma mais recente de 2009.2. Um contato maior com a língua e uma familiaridade com mecanismos de ensino-aprendizagem de inglês presencial de alunos mais recentes os leva a apresentarem um padrão mais próximo do normal. Em outras palavras, eles usam as estratégias de compensação por já estarem mais familiarizados com a interação presencial e transportarem esse conhecimento para essa nova modalidade de ensino. Os alunos mais antigos restringem sua forma de aprendizagem aos recursos que adquiriram no contexto virtual em que se encontram atualmente. Os alunos mais recentes, por possuírem maior contato com o idioma e maior interação presencial, tem maior oportunidade de lançar mão de recursos de compensação. Os alunos mais antigos, por estarem mais restritos aos mecanismos adquiridos por eles no ambiente virtual e, portanto, mais restritos à interação virtual, lançam mão de outros recursos, sendo bem frequente o uso de dicionários online/digital.

Outro ponto que vale ressaltar é que a turma 2009.2 apresenta um perfil de uso dos grupos de EA ainda mais parecido com aquele que consideramos mais próximo do normal: Metacognitivas (3,44 – três vírgula quarenta e quatro), Compensação (3,4 – três vírgula quatro), Sociais (3,258 – três vírgula duzentos e cinquenta e oito), Cognitivas (3,256 – três vírgula duzentos e cinquenta e seis), Memória (2,99 – dois vírgula noventa e nove), Afetivas (2,93 – dois vírgula noventa e três). A maior diferença, como já vimos, diz respeito ao uso de estratégias de compensação.

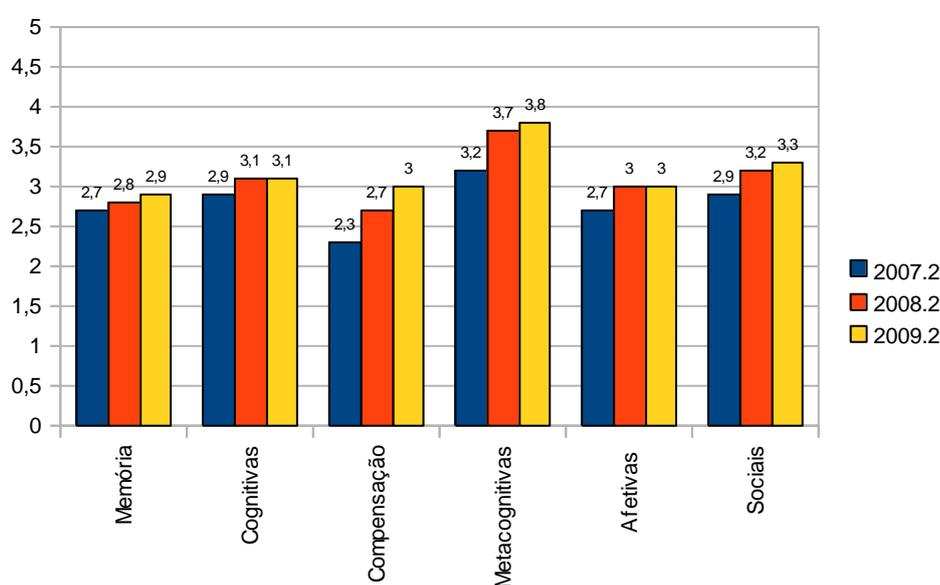
No entanto, outro aspecto que nos chama atenção é o uso das estratégias metacognitivas. Se contrastarmos o padrão encontrado com os sujeitos de 2009.2 com o padrão que encontramos na síntese das pesquisas estrangeiras, verificamos que, em geral, todos os grupos (exceto o das estratégias metacognitivas e de compensação) apresentam médias muito parecidas.

Desse modo, assim como o uso de estratégias de compensação é menor, o uso de estratégias metacognitivas é maior nos sujeitos desta pesquisa. Tais dados corroboram com o que White (1995) já apontava acerca do uso de EA no ensino a distância, maior exigência de autonomia (característico da EaD) pressupõe uma exigência do uso de estratégias metacognitivas. Entretanto, é relevante ressaltar que foi comum encontrarmos pesquisas estrangeiras que relatassem uma média de uso de estratégias metacognitivas que enquadrasse

os sujeitos com os quais trabalhavam numa categoria de alto uso de tais estratégias de aprendizagem.

O Gráfico 12 abaixo sintetiza parte da discussão procedida neste tópico. Conforme podemos observar as colunas indicam as médias obtidas no IEALE por cada turma com as quais trabalhamos. As cores indicam o ano de ingresso, conforme legenda à direita do Gráfico.

Gráfico 12: Síntese dos perfis de uso de grupo de EA por ano de ingresso



De um modo geral, percebemos que o perfil de uso de EA se assemelha entre as três turmas. Em outras palavras, não parece haver grande diferença quanto ao tipo de EA usadas pelos três conjuntos de sujeitos. A ordem dos grupos, em termos de suas médias de uso, não se altera tanto. A mudança que mais chama a atenção é o maior uso que os alunos de 2009.2 fazem das estratégias de compensação. Também não há grande diferença, em termos da frequência de uso das EA, entre as três turmas analisadas. No entanto, uma leve diferença se faz perceber. No geral as médias das turmas de 2007.2, 2008.2 e 2009.2 foram, respectivamente, 2,8 (dois vírgula oito), 3,1 (três vírgula um) e 3,2 (três vírgula dois). Tais médias encaixam essas turmas numa frequência média de uso de EA (estratégias usadas de vez em quando).

Contrastando, no entanto, as médias obtidas por cada turma em cada um dos grupos, percebemos diferenças mais expressivas em dois desses grupos entre as turmas analisadas. No

geral, a turma de 2007.2 obteve médias menores que as duas outras turmas. No entanto, exceto pelo grupo das estratégias de compensação e pelo grupo das estratégias metacognitivas, todas as turmas se encaixam na mesma categoria de uso: médio (usados de vez em quando).

No caso das estratégias de compensação, note-se que a turma de 2007.2 obteve uma média de uso inferior às médias das outras turmas a ponto de sua média encaixá-la em uma categoria inferior à categoria das duas outras turmas. Enquanto as turmas de 2008.2 e 2009.2 se enquadram numa categoria média de uso das estratégias de compensação, a turma de 2007.2 se enquadra numa categoria de baixo uso (normalmente não usadas) de tais estratégias. Temos também uma situação similar em termos das estratégias metacognitivas, contudo, as turmas de 2008.2 e 2009.2 se encaixam em um alto uso das estratégias metacognitivas (estratégias normalmente usadas) enquanto a turma 2007.2 se enquadra em um médio uso.

O teste estatístico no tópico anterior (Tabela 4, p. 107) nos mostrou que não há correlação relevante entre a média global de uso de EA obtida no IEALE e o ano de ingresso no curso. O mesmo acontece com os grupos de estratégias de aprendizagem isoladamente, exceto pelo grupo das estratégias de compensação. Conforme Tabelas 5, 6, 7, 8 e 9, respectivamente, podemos observar que os grupos de estratégias de memória, cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais não atingiram um nível de significância relevante (sig. <0,05). A Tabela 10, abaixo, mostra uma correlação relevante (sig. 0,002) de 27% (vinte e sete por cento) entre o uso de estratégias de compensação e o ano de ingresso no curso. O coeficiente de correlação mostra ainda que essa relação é inversamente proporcional, conforme aumenta o ano de ingresso diminui o uso de estratégias de compensação.

Tabela 5: Correlação entre estratégias de memória e ano de ingresso

Correlations				
			med.mem.sill	ano.ingr
Spearman's rho	med.mem.sill	Correlation Coefficient	1,000	-,071
		Sig. (2-tailed)	.	,423
		N	130	130
	ano.ingr	Correlation Coefficient	-,071	1,000
		Sig. (2-tailed)	,423	.
		N	130	130

Tabela 6: Correlação entre estratégias cognitivas e ano de ingresso.

Correlations				
			méd.cog.Sill	ano.ingr
Spearman's rho	méd.cog.Sill	Correlation Coefficient	1,000	-,099
		Sig. (2-tailed)	.	,263
		N	130	130
	ano.ingr	Correlation Coefficient	-,099	1,000
		Sig. (2-tailed)	,263	.
		N	130	130

Tabela 7: Correlação entre estratégias metacognitivas e ano de ingresso

Correlations				
			med.meta.sill	ano.ingr
Spearman's rho	med.meta.sill	Correlation Coefficient	1,000	-,140
		Sig. (2-tailed)	.	,112
		N	130	130
	ano.ingr	Correlation Coefficient	-,140	1,000
		Sig. (2-tailed)	,112	.
		N	130	130

Tabela 8: Correlação entre estratégias afetivas e ano de ingresso.

Correlations				
			med.afet.sill	ano.ingr
Spearman's rho	med.afet.sill	Correlation Coefficient	1,000	,023
		Sig. (2-tailed)	.	,791
		N	130	130
	ano.ingr	Correlation Coefficient	,023	1,000
		Sig. (2-tailed)	,791	.
		N	130	130

Tabela 9: Correlação entre estratégias sociais e ano de ingresso.

Correlations				
			med.soc.sill	ano.ing
Spearman's rho	med.soc.sill	Correlation Coefficient	1,000	-,119
		Sig. (2-tailed)	.	,177
		N	130	130
	ano.ing	Correlation Coefficient	-,119	1,000
		Sig. (2-tailed)	,177	.
		N	130	130

Tabela 10: Correlação entre estratégias de compensação e ano de ingresso.

Correlations				
			med.comp.sill	ano.ingr
Spearman's rho	med.comp.sill	Correlation Coefficient	1,000	-,270**
		Sig. (2-tailed)	.	,002
		N	130	130
	ano.ingr	Correlation Coefficient	-,270**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,002	.
		N	130	130

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Os testes estatísticos mostram que os números não apresentam um nível de significância relevante para demonstrar uma correlação entre o uso de EA e o ano de ingresso no curso. Contudo, a análise dos dados mostrada nos gráficos deixa claro que um uso de EA levemente maior ocorre conforme diminuimos o tempo do ingresso dos sujeitos de nossa pesquisa no Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa, da UFC/UAB. Acreditamos que a diferença não se provou relevante em virtude de não termos conseguido uma amostra melhor distribuída. Infelizmente, para esta pesquisa, conseguimos 69 (sessenta e nove) sujeitos da turma de 2009.2, 50 (cinquenta) da turma de 2008.2 e 11 (onze) de 2007.2. O ideal é que esses números, principalmente da turma de 2007.2, fossem mais próximos ou mesmo iguais. Acreditamos que tal diferença possa ter influenciado os resultados a ponto de dificultar a obtenção de resultados significantes.

No entanto, é importante ressaltar que estudos em EA tendem a demonstrar aumento de frequência de uso de estratégias conforme aumentam os anos de estudo (DE LARIOS;

MURPHY; MANCHON, 1999; OXFORD; NYIKOS, 1989; OXFORD, 1989). Em virtude disso, perguntamo-nos: Se a diferença entre as médias de uso de EA obtidas por cada turma não é estatisticamente relevante, ainda assim qual seria a probabilidade de acharmos números iguais, ou mesmo levemente menores, em uma turma mais antiga em relação a uma turma mais recente? Já que teóricos apontam que mais tempo com a língua leva a maior frequência de uso das EA, não deveríamos ter encontrado resultados condizentes com tais constatações? Em outras palavras, as turmas mais antigas não deveriam ter apresentado números mais altos que as turmas mais recentes? É possível, evidentemente, que alguma variável oculta possa estar influenciando estes resultados, entretanto, nos parece mais provável que os dados sejam indícios de que as turmas mais recentes estejam utilizando mais EA que as turmas mais antigas.

4.1.2 *Resultado geral para cada estratégia*

Uma outra perspectiva interessante de observar é a análise dos números que obtivemos com cada uma das estratégias que compõem o IEALE. A Tabela 11, abaixo, mostra a média de uso de cada EA isoladamente do grupo de sujeitos desta pesquisa. Na coluna da esquerda temos as médias em ordem decrescente para cada estratégia. Na coluna da direita encontramos a descrição das estratégias em si e o número que cada uma delas ocupa no inventário de Oxford (1990).

Tabela 11: Médias de uso de estratégias individuais

Média	Estratégias
4,56	32. Prestar atenção quando alguém está falando em inglês.
4,3	45. Se não entender algo em inglês, pedir a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
4,24	38. Pensar sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.
4,12	31. Observar meus erros em inglês e usar isto para ajudar-me a melhorar.
4,06	33. Tentar descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
3,88	1. Tentar estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
3,78	18. Primeiro, dar uma lida rápida, depois voltar e ler cuidadosamente.
3,71	39. Tentar ficar calmo(a) sempre que ficar com medo de usar o inglês.
3,7	37. Ter objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
3,62	29. Usar uma palavra ou frase que significa a mesma coisa se não se lembrar de uma palavra em inglês.

Média	Estratégias
3,55	12. Praticar os sons de inglês.
3,54	40. Encorajar-me a falar inglês mesmo quando recear cometer erros.
3,49	8. Fazer uma revisão das lições.
3,48	16. Ler em inglês por prazer.
3,41	10. Dizer ou escrever novas palavras em inglês várias vezes.
3,35	36. Tentar criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
3,34	50. Tentar aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.
3,3	22. Tentar não traduzir palavra por palavra.
3,28	15. Ver programas em inglês ou assistir filmes falados em inglês.
3,24	30. Tentar criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
3,24	34. Planejar minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
3,24	49. Fazer perguntas em inglês.
3,21	42. Observar se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estiver estudando ou usando inglês.
3,14	19. Procurar palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
3,13	47. Praticar inglês com outros alunos.
3,12	9. Recordar as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz.
3,12	3. Fazer conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.
3,1	44. Conversar com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.
3,07	20. Tentar encontrar padrões (modelos) em inglês.
3,05	24. Tentar adivinhar o significado de palavras desconhecidas para entendê-las.
3,04	2. Escrever frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3,04	4. Lembrar de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
2,96	27. Ler em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
2,9	46. Pedir aos falantes nativos para me corrigirem quando falo.
2,87	21. Descobrir o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
2,86	35. Procurar pessoas com quem eu possa falar em inglês.
2,78	25. Fazer gestos quando não conseguir me lembrar de uma palavra.
2,76	23. Fazer sumário das informações que ouço ou leio em inglês.
2,75	13. Usar as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
2,75	17. Fazer anotações, escrever bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
2,75	41. Procurar me recompensar quando me sair bem em inglês.
2,68	14. Tomar a iniciativa de começar conversações em inglês.
2,52	28. Tentar adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
2,35	7. Dramatizar fisicamente as palavras novas em inglês.
2,35	48. Pedir ajuda a falantes nativos.
2,28	11. Tentar falar com falantes nativos de inglês.
1,98	26. Inventar novas palavras se não souber as palavras corretas em inglês.
1,8	5. Usar rimas para lembrar as novas palavras.
1,75	6. Usar cartões para lembrar as novas palavras em inglês.
1,42	43. Anotar sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.

Conforme podemos observar na Tabela 11, temos um grupo de 14 (quatorze) estratégias que se enquadram na categoria de alto uso de EA. Quatro dessas estratégias são metacognitivas, seus números no IEALE são respectivamente: 38 (trinta e oito), 31 (trinta e um), 33 (trinta e três) e 37 (trinta e sete). Essas estratégias são respectivamente a terceira, a quarta a quinta e a nona mais bem colocadas. O segundo grupo com o maior número de estratégias mais bem colocadas é o grupo das estratégias cognitivas. Seus números são, respectivamente, 18 (dezoito), 12 (doze) e 16 (dezesseis) e ocupam, respectivamente, a sétima, a décima primeira e a décima quarta posição. Tanto o grupo das estratégias sociais, quanto o das afetivas e de memória obtiveram dois representantes de seus conjuntos dentre as estratégias mais bem colocadas. Dentre esses grupos, as estratégias sociais obtiveram as duas melhores posições. A estratégia 32 (trinta e dois) foi a estratégia mais usada dentre os sujeitos desta pesquisa, e a estratégia 45 (quarenta e cinco) a segunda mais bem colocada. As duas estratégias do grupo de memória entre aquelas com uma alta frequência de uso, 1 (um) e 8 (oito), estão, respectivamente, na sexta e décima terceira posição. Já as estratégias afetivas 39 (trinta e nove) e 40 (quarenta), ocupam, respectivamente, a oitava e décima segunda posição. Finalmente, com apenas uma estratégia dentre aquelas utilizadas com alta frequência, temos o grupo das estratégias de compensação com a estratégia de número 29 (vinte e nove), ocupando a décima posição.

Conforme podemos observar, uma análise das estratégias mais bem colocadas reflete o perfil de uso de estratégias que encontramos no tópico anterior: 1. metacognitivas; 2. sociais; 3. cognitivas; 4. afetivas; 5. memória; e 6. compensação (p. 121). Percebemos também a variedade das estratégias dentre aquelas com alta frequência de uso. Todos os seis grupos figuram dentre tais estratégias.

Em relação às estratégias menos usadas, que se enquadram em uma baixa frequência de uso, encontramos um conjunto menor que o conjunto das estratégias com uma alta frequência de uso. Apenas 7 (sete) estratégias se encontram entre aquelas pouco usadas, o que se configura um indício da variedade na utilização que os sujeitos em questão fazem das EA. O grupo das estratégias de memória possuem três estratégias entre aquelas com uma baixa frequência de uso: estratégias de número 7 (sete), 5 (cinco) e 6 (seis), que ocupam respectivamente a penúltima, a antepenúltima e a sétima posição dentre as estratégias menos utilizadas. Todos os demais grupos apresentam apenas uma estratégia entre aquelas com uma baixa frequência de utilização, exceto pelo grupo das metacognitivas, que não figura em tal

conjunto. O grupo das estratégias sociais é representado nesse conjunto pela estratégias de número 48 (quarenta e oito), a sexta menos usada. No caso das estratégias cognitivas é a estratégia de número 11 (onze), quinta menos usada, que figura dentre as estratégias de baixo uso. Já as estratégias de compensação são representadas pelas estratégias 26 (vinte e seis), quarta posição. Por fim, a estratégia menos usada pelos sujeitos de nossa pesquisa no inventário de Oxford (1990) é a estratégia de número 43 (quarenta e três), do grupo de estratégias afetivas.

Observemos as estratégias menos utilizadas por grupo nas tabelas abaixo. É interessante observar certos aspectos, que apontaremos à frente, sobre algumas dessas estratégias. Com base nesses aspectos, acreditamos que parte dos resultados pode ter sido, em algum grau, desvirtuado. Lembramos que o grupo das estratégias metacognitivas não apresenta estratégia com baixo uso. Como podemos observar na Tabela 12, a estratégia que possui a menor média nesse grupo, a estratégia de número 35 (trinta e cinco), se enquadra em uma média frequência de uso. Nesse sentido, a EA que apresentou a menor média no grupo das estratégias metacognitivas não entra na nossa análise que engloba as estratégias menos usadas. Além do mais, não parece haver qualquer problema quanto a essas estratégias, como encontramos com as últimas posições dos demais grupos.

Tabela 12: Médias de uso de estratégias individuais no grupo de metacognitivas

Média	Estratégia
4,56	32. Prestar atenção quando alguém está falando em inglês.
4,24	38. Pensar sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.
4,12	31. Observar meus erros em inglês e usar isto para ajudar-me a melhorar.
4,06	33. Tentar descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
3,7	37. Ter objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
3,35	36. Tentar criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
3,24	30. Tentar criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
3,24	34. Planejar minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
2,86	35. Procurar pessoas com quem eu possa falar em inglês.

Já o grupo das estratégias de memória, como mostra a Tabela 13 abaixo, e conforme já dissemos anteriormente, possui 3 (três) estratégias que se enquadram na categoria de baixo uso (estratégias de número 6 – seis –, 5 – cinco – e 7 – sete). Não parece haver qualquer problema em relação à penúltima e antepenúltima estratégia menos utilizada. Contudo, em

relação à última posição, estratégia de número 6 (seis), conforme Paiva (1998) já apontou, o uso de cartões-relâmpagos não é um aspecto comum de nossa cultura. Nesse sentido, o resultado pode estar sendo influenciado por esse aspecto. Acreditamos que o último lugar obtido por tal estratégia se justifica no fato de tal prática não se incluir no comportamento de estudo de brasileiros. Dessa forma, qual seria o sentido de se incluir um item no inventário que, aparentemente, mal é usado na cultura em questão? Conforme Paiva (1998) aponta, talvez uma versão do IEALE adaptado para a nossa cultura fosse o mais indicado.

Tabela 13: Médias de uso de estratégias individuais no grupo de memória

Média	Estratégia
3,88	1. Tentar estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
3,49	8. Fazer uma revisão das lições.
3,12	3. Fazer conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.
3,12	9. Recordar as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz.
3,04	2. Escrever frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3,04	4. Lembrar de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
2,35	7. Dramatizar fisicamente as palavras novas em inglês.
1,8	5. Usar rimas para lembrar as novas palavras.
1,75	6. Usar cartões para lembrar as novas palavras em inglês.

Observe-se agora a Tabela 14 abaixo. Nela constatamos que, no grupo das estratégias cognitivas, a única estratégia que se enquadra na categoria de baixo uso é o último lugar, número 11 (onze). É importante ressaltar que, nesta pesquisa, preferimos trabalhar com a tradução realizada por Paiva (1998) do IEALE de Oxford (1990). Com isso, evitando tradução própria, pretendíamos preservar a confiabilidade do instrumento. No entanto, com a atenção que o último lugar dispensou à estratégia em questão, percebemos um problema relativo a esse item na tradução de Paiva (1998). Na realidade, esse engano parece mais de ordem datilográfica. Como podemos verificar no quadro abaixo, ou mesmo no anexo 1 (próprio inventário utilizado), por influência da tradução de Paiva (1998), a estratégia de número 11 (onze) é descrita como “Tentar falar com falantes nativos de inglês”. Observando o original facilmente encontramos o problema: “*I try to talk LIKE native English speakers*”. Conforme

podemos perceber na realidade a tradução apropriada seria “Tento falar comO falantes nativos de inglês”. Infelizmente, a falta da vogal, muda completamente o sentido da sentença. Acreditamos que o equívoco tenha acarretado influência relevante nos resultados, embora não seja possível mensurar quanto. Vale também apontar que Lopes (2007), que utilizou a mesma tradução em sua pesquisa (PAIVA 1998), também aplicou o inventário com o mesmo problema sem notar.

Tabela 14: Médias de uso de estratégias individuais no grupo de cognitivas

Média	Estratégia
3,78	18. Primeiro, dar uma lida rápida, depois voltar e ler cuidadosamente.
3,55	12. Praticar os sons de inglês.
3,48	16. Ler em inglês por prazer.
3,41	10. Dizer ou escrever novas palavras em inglês várias vezes.
3,3	22. Tentar não traduzir palavra por palavra.
3,28	15. Ver programas em inglês ou assistir filmes falados em inglês.
3,14	19. Procurar palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
3,07	20. Tentar encontrar padrões (modelos) em inglês.
2,87	21. Descobrir o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
2,75	13. Usar as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
2,75	17. Fazer anotações, escrever bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
2,76	23. Fazer sumário das informações que ouço ou leio em inglês.
2,68	14. Tomar a iniciativa de começar conversações em inglês.
2,28	11. Tentar falar com falantes nativos de inglês.

A Tabela 15 abaixo representa o grupo das estratégias de compensação. De um modo geral, como apontamos anteriormente, acreditamos que o contexto de ambiente virtual de aprendizagem acaba influenciando um tanto no uso das estratégias de compensação. Conforme apontamos anteriormente, entendemos que o ambiente virtual ofereça recursos que não estão presentes no ambiente tradicional de estudo. Além disso, a interação escrita é bem mais comum nessa modalidade de ensino. Mesmo em se tratando de situações síncronas de interação escrita, esse tipo de interação oferece certa possibilidade de acesso a recursos que as formas de interações mais tradicionais (ex.: diálogo presencial) não oferecem. Nesse sentido, conforme apontamos anteriormente, recursos tais quais dicionários digitais ou tradutores online entram em jogo no momento de comunicação. Dessa forma acaba sendo muito mais

frequente que os sujeitos, ao invés de recorrer a uma estratégia tal qual “inventar uma nova palavra”, substituam-na pelo recurso do dicionário digital, ou mesmo da pesquisa na web.

É relevante ressaltar, no entanto, que, diferentemente do que aconteceu com as estratégias menos usadas nos outros grupos vistos até agora, no caso das estratégias de compensação, não há um problema com a estratégia de número 26 (vinte e seis). Acreditamos que o resultado obtido por essa estratégia, ou esse grupo de estratégias, é válido e representa a realidade, sendo influenciado diretamente por características do contexto de pesquisa conforme apontado anteriormente.

Tabela 15: Médias de uso de estratégias individuais no grupo de compensação

Média	Estratégia
3,62	29. Usar uma palavra ou frase que significa a mesma coisa se não se lembrar de uma palavra em inglês.
3,05	24. Tentar adivinhar o significado de palavras desconhecidas para entendê-las.
2,96	27. Ler em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
2,78	25. Fazer gestos quando não conseguir me lembrar de uma palavra.
2,52	28. Tentar adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
1,98	26. Inventar novas palavras se não souber as palavras corretas em inglês.

No caso da Tabela 16 abaixo, vemos se repetir o mesmo problema que apontamos em relação às estratégias menos usada no grupo das estratégias de memória. Conforme Paiva (1998) também já havia apontado, o uso de diários não é comum em nossa cultura. Não é difícil constatar que brasileiros não incluem, dentre seus procedimentos de estudo, a estratégia de manter diários, como, por exemplo, faz a cultura americana. Nesse sentido, qual seria a relevância de incluir um item correspondente a tal estratégia em uma sondagem se sabemos que sua frequência de uso é mínima?

Tabela 16: Médias de uso de estratégias individuais no grupo de afetivas

Média	Estratégia
3,71	39. Tentar ficar calmo(a) sempre que ficar com medo de usar o inglês.
3,54	40. Encorajar-me a falar inglês mesmo quando recear cometer erros.
3,21	42. Observar se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estiver estudando ou usando inglês.
3,1	44. Conversar com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Média	Estratégia
2,75	41. Procurar me recompensar quando me sair bem em inglês.
1,42	43. Anotar sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.

Já o grupo das estratégias sociais, representado pela Tabela 17 abaixo, apresenta um problema quanto à última estratégia similar ao problema que já apontamos quanto a estratégia 11 (onze) no grupo das estratégias cognitivas. Encontramos um problema de tradução que, acreditamos, desvirtua em parte o resultado obtido nesse grupo. A tradução de Paiva (1998) traz a descrição da estratégia 48 (quarenta e oito) como “Peço ajuda a falantes nativos”. Na realidade, o original desse item é “*I ask for help from English speakers*”. Na realidade a tradução mais apropriada nesse caso seria “Eu peço ajuda a falantes de inglês”. O impacto desse problema está no fato de que o contato com nativos de inglês não é comum entre os sujeitos de nossa pesquisa, de forma que acreditamos que, se o sentido do enunciado original tivesse sido preservado, tal item obteria uma média mais elevada. Vale a pena ressaltar também que a estratégia de número 46 (quarenta e seis) também sofreu o mesmo problema, haja vista que expressão “*English speakers*” foi também traduzido como “falantes nativos”.

Tabela 17: Médias de uso de estratégias individuais no grupo de sociais

Média	Estratégia
4,3	45. Se não entender algo em inglês, pedir a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
3,34	50. Tentar aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.
3,24	49. Fazer perguntas em inglês.
3,13	47. Praticar inglês com outros alunos.
2,9	46. Pedir aos falantes nativos para me corrigirem quando falo.
2,35	48. Pedir ajuda a falantes nativos.

Isoladamente os casos podem não parecer tão sérios, no entanto, em conjunto, isso muda quando levamos em consideração que, pelo menos para quatro dos grupos, a baixa frequência das estratégias menos usadas pode ter sua razão de ser em fatores subjacentes. De um modo geral, acreditamos que tais aspectos contribuam para desvirtuar até certo ponto os resultados. Contudo, acreditamos que esses mesmos resultados não estejam de todo prejudicados. No entanto, os dados obtidos devem ser considerados com cautela e mantendo em mente os problemas que apontamos.

4.2 Relação entre perfil geral de utilização de EA e o desempenho final nas disciplinas

O contexto desta etapa de nossa pesquisa se restringe às turmas ativas no semestre de 2011.1 e às disciplinas de língua inglesa ofertadas para essas turmas nesse semestre: Língua Inglesa III-A: Compreensão e Produção Oral e Língua Inglesa III-B: Compreensão e Produção Escrita, do terceiro semestre do Curso, e Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral e Língua Inglesa V-B: Compreensão e Produção Escrita, do quinto semestre do mesmo Curso. A seguir apresentamos e discutimos os resultados da comparação entre o desempenho final nas disciplinas orais e o perfil geral de uso de EA.

4.2.1 Estratégias de aprendizagem X desempenho de alunos em disciplinas de habilidades orais de língua em AVA.

Esta etapa do estudo foi efetuada com os alunos das disciplinas Língua Inglesa V-A: Compreensão e Produção Oral e Língua Inglesa III-A: Compreensão e Produção Oral. Ambas as disciplinas foram ofertadas nos 11 (onze) diferentes polos onde a UFC/UAB mantém o Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa. Infelizmente, não foi possível realizar o estudo com duas turmas de Língua Inglesa III-A e com uma turma de Língua Inglesa V-A. Essas turmas estavam entre aquelas cujos tutores não aplicaram o inventário. Dos alunos restantes, 107 (cento e sete) participam desta etapa da pesquisa, sendo 27 (vinte e sete) desses pertencentes ao quinto semestre e 80 (oitenta) pertencentes ao terceiro semestre. Desse modo, aplicou-se a versão brasileira (PAIVA, 1998) do IEALE com os 107 (cento e sete) alunos, com o intuito de identificar seus comportamentos, em termos da utilização de EA.

Com o intuito de se identificar a existência de alguma relação entre a utilização das EA e o sucesso dos alunos nessas disciplinas, cruzamos os resultados do questionário com o desempenho desses mesmos alunos nas disciplinas de língua inglesa por eles cursadas. Para verificar a existência de relação entre os perfis de utilização de EA, indicados pelo instrumento de Oxford, e o desempenho dos alunos participantes, observamos: 1. o número de alunos com o perfil alto de utilização de estratégias, o número de alunos com o perfil médio e

o número de alunos com o perfil baixo aprovados com conceito A; 2. o número de alunos com cada um desses perfis aprovados com conceito B; 3. e o número de alunos com cada um desses perfis que foram reprovados.

Alunos aprovados com conceito A, na UFC, são aqueles que atingem, ao final do semestre, uma média superior ou igual a 7 (sete). Alunos aprovados com conceito B são os alunos que não atingem o perfil anterior e, desde que não possuam média inferior a 4 (quatro), precisam ser encaminhados para mais uma avaliação, a avaliação final (doravante AF). Tais alunos precisam obter, para fins de aprovação, uma nova média, calculada a partir da média anterior com a nota da AF, igual ou superior a 5 (cinco).

4.2.1.1 Análise de dados

Observando a Tabela 18, podemos ter uma visão geral dos resultados obtidos através do cruzamento realizado entre os perfis gerais (alto, médio e baixo), identificados a partir da aplicação do IEALE, e o desempenho dos alunos/participantes nas disciplinas orais.

Tabela 18: Perfil geral de utilização de EA x desempenho final nas disciplinas de habilidades orais

Perfil obtido com IEALE	Total	Aprovados c/ A	Aprovados c/ B	Reprovados
Alunos c/ perfil Alto	33	25	5	3
Alunos c/ perfil Médio	60	42	8	10
Alunos c/ perfil Baixo	14	7	2	5

Dos 107 (cento e sete) alunos que participaram da pesquisa, 89 (oitenta e nove) obtiveram aprovação, aproximadamente 83,2% (oitenta e três vírgula dois por cento) do número total. Apenas 18 (dezoito) alunos, 16,8%, (dezesseis vírgula oito por cento) foram reprovados. Dentre os alunos aprovados, 80 (oitenta) alunos, 89,9% (oitenta e nove vírgula nove por cento), relatam um alto ou médio uso de estratégias de aprendizagem. O restante, 9 (nove) alunos, 10,1% (dez vírgula um por cento) dos alunos aprovados, relataram um baixo

uso de estratégias.

Entre os alunos reprovados, 13 (treze) , ou seja 72,2% (setenta e dois vírgula dois por cento) do total, relataram um alto ou médio uso de EA. Os demais 5 (cinco) alunos, 27,8% (vinte e sete vírgula oito por cento), apresentaram um baixo perfil na utilização de EA.

O número de alunos reprovados que obtiveram alto e médio perfis no IEALE é alto; na verdade a maioria dos alunos reprovados se enquadram nos perfis alto e médio. Contudo, é preciso lembrar que o número total de alunos com perfis alto e médio é maior que o número total de alunos com perfil baixo. Enquanto apenas 14 (quatorze) alunos relataram perfis baixos, 93 (noventa e três) alunos relataram perfis alto e médio. Isso perfaz uma diferença de aproximadamente 73,8% (setenta e três vírgula oito por cento) entre o grupo de alunos com perfis altos e médios – 86,9% (oitenta e seis vírgula nove por cento) do número total de alunos – e o grupo de alunos com perfis baixos – apenas 13,1% (treze vírgula um por cento) do total de alunos. Em outras palavras, o grupo de alunos com perfis alto e médio é aproximadamente 6,6 (seis vírgula seis) vezes maior que o número de alunos com perfil baixo. Por outro lado, o número de alunos reprovados que pertencem ao grupo de alunos com perfis médio e alto é apenas 2,6 (duas vírgula seis) vezes maior que o grupo oposto, alunos com perfis baixos. Portanto, o fato de 27,8% (vinte e sete vírgula oito por cento) dos alunos reprovados pertencerem a um grupo de apenas 14 (quatorze) indivíduos acaba se revelando um dado expressivo. Isso revela que a taxa de reprovação entre alunos com perfil baixo é maior que entre alunos com os outros perfis.

Observando-se os mesmos dados pelo ângulo do perfil obtido com IEALE, podemos perceber que dos 33 (trinta e três) alunos que apresentaram um perfil alto de utilização de EA, 90,9% (noventa vírgula nove por cento) desses obtiveram aprovação nas disciplinas, o que corresponde a 30 (trinta) alunos; 3 (três) alunos, aproximadamente 9,1% (nove vírgula um por cento), dentre aqueles que apresentam um perfil alto de utilização de EA foram reprovados.

Ao analisarmos os alunos que apresentaram um perfil médio de utilização de EA, notamos uma leve queda no percentual de alunos aprovados e, por conseguinte, um leve aumento no número de reprovações. Dos 60 (sessenta) alunos identificados com tal perfil de uso de EA, 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento) dos alunos foram aprovados, o que corresponde a 50 (cinquenta) alunos. O percentual restante, aproximadamente 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento), consiste daqueles alunos com o perfil médio que foram reprovados, 10 (dez) alunos ao todo.

Percebe-se, por sua vez, uma nova redução no número de alunos aprovados e, por

consequente, um aumento no número de alunos reprovados, quando passamos a considerar aqueles identificados com um baixo uso de EA. 64,3% (sessenta e quatro vírgula três por cento) dos indivíduos que se enquadram nesse perfil de EA – 9 (nove) alunos – foram aprovados; 35,7% (trinta e cinco vírgula sete por cento) desses alunos – 5 (cinco) alunos – foram reprovados.

Como mostrado, os dados parecem indicar que quanto mais alto o perfil do aluno em relação à utilização de estratégias, maior será também o número de alunos aprovados. Com os resultados obtidos aqui percebemos uma leve diferença, de aproximadamente 7,6% (sete vírgula seis por cento), na aprovação quando passamos dos alunos com perfil alto aos alunos com perfil médio. Por sua vez, quando passamos dos alunos com perfil médio aos alunos com perfil baixo, registra-se uma nova redução, já mais expressiva de 19% (dezenove por cento). Lembrando, uma redução no número de aprovados, logicamente, significa um aumento no número de reprovados.

Contrastando os dados de uma terceira forma, na qual desmembramos as aprovações em dois grupos, cruzamos o tipo de aprovação (conceitos A e B) e o perfil de utilização das estratégias. Com isso, observamos que a porcentagem de alunos aprovados com conceito A é maior, embora pouco, entre alunos com um alto perfil de utilização das EA do que entre alunos com um perfil médio. Como podemos observar, 25 (vinte e cinco) dos 33 (trinta e três) alunos com alto perfil de uso de EA, ou seja 75,7% (setenta e cinco vírgula sete por cento) alunos, foram aprovados com conceito A. Dos 60 alunos com perfil médio, 42 (quarenta e dois), 70% (setenta por cento), foram aprovados com conceito A. Portanto, uma diferença de 5,7% (cinco vírgula sete por cento) no número de alunos.

Ainda, 15,2% (quinze vírgula dois por cento) dos alunos com perfil alto foram aprovados com conceito B, enquanto 13,3% (treze vírgula três por cento) dos alunos com perfil médio foram aprovados com esse mesmo conceito. Portanto, o percentual de alunos aprovados com B é maior, embora muito pouco, entre alunos de perfil alto do que entre alunos de perfil médio.

Seria possível entender que os dados indicam que um percentual maior de alunos com perfil alto (do que com perfil médio) precisa ser encaminhado para a avaliação final (AF) para obter aprovação. Se assim o fosse, apesar de ser pequena a diferença, 2,1% (dois vírgula um por cento), esse dado iria contra uma suposição de que haja uma relação entre o uso de EA e o desempenho dos alunos. No entanto, se observarmos o número de reprovações, podemos perceber que 9,1% (nove vírgula um por cento) dos alunos com perfil alto são reprovados,

contra 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) dos alunos com perfil médio. Desse modo, ao invés de significar que um percentual maior de alunos com perfil alto (do que alunos com perfil médio) precisa de uma nova chance de avaliação para obter a aprovação, seria possível concluirmos que esse dado está indicando o sucesso dos alunos com perfil alto na AF, em contraposição à falha dos alunos com perfil médio nessa mesma avaliação. Em outras palavras, alunos com perfil médio podem ser reprovados na AF, o que pode diminuir o número de alunos com perfil médio aprovado com conceito B e aumentar, por conseguinte, o percentual de reprovações.

A partir da análise dos dados, perguntas que poderiam surgir seriam: se as EA são importantes para o aprendiz de língua estrangeira, como é possível que alunos com baixo perfil de utilização de estratégias sejam aprovados? Da mesma forma, como é possível que alunos com alto perfil de utilização de estratégias sejam reprovados? Isso contestaria a importância do trabalho com as EA?

A verdade é que, por mais importante que um aspecto do aprendizado de línguas possa ser, ele dificilmente poderia ser suficiente para garantir ou indicar o bom desempenho de indivíduos. Em outras palavras, a prática de utilização de estratégias de aprendizagem não seria suficiente, embora importante, para garantir que determinado estudante obtivesse melhores resultados que outro. Fatores, tais como o curso ou a instituição na qual se inserem esses indivíduos, metodologias, avaliação, traços pessoais (família, trabalho), entre outros, afetam diretamente as variáveis em questão podendo chegar ao ponto de garantir o sucesso de alunos que utilizam pouco as EA e o fracasso daqueles que utilizam muito. Se esperássemos que apenas o uso de estratégias de aprendizagem fosse suficiente para revelar o desempenho de alunos, o próprio IEALE bastaria para medir como os alunos se saíam em uma disciplina, dispensando as próprias avaliações. Em verdade, não esperávamos que o uso de EA, por si só, assegurasse o bom desempenho dos alunos, ou seja, que os resultados indicariam que alunos com perfil alto nunca ou quase nunca fossem reprovados e alunos com perfil baixo sempre ou quase sempre fracassassem. Os resultados obtidos aqui indicam apenas um índice um pouco maior de reprovação entre alunos com menos uso de estratégias. Acreditamos que isso acontece em razão do fato de outros fatores, além das EA, também desempenharem um papel, tão ou mais, importante no desempenho dos alunos em disciplinas. As EA, é importante lembrar, da forma concebida por Oxford (1990), visam à proficiência na língua, e tal proficiência é na verdade responsável, claro, por apenas parte desse desempenho. Portanto, entendemos que os resultados obtidos revelam a importância da utilização das EA, mostrando

certa tendência de melhores resultados para alunos que usam estratégias de aprendizagem com uma boa frequência. É importante, no entanto, frisarmos que não entendemos, com isso, uma diminuição da relevância do trabalho com as EA no contexto de nossa pesquisa.

Por sua vez, proficiência é somente um aspecto da variável “desempenho na disciplina”, com a qual se trabalhou. Evidentemente outros aspectos desempenham importância para o sucesso dos alunos nas disciplinas. Para citar somente um exemplo, dentre vários possíveis, o aluno pode vir a ser um excelente falante da língua, mas, por motivos diversos, falhar em cumprir com suas responsabilidades (deixar de realizar atividades, perder encontros, deixar de cobrir o material disponibilizado) e, por conseguinte, reprovar.

Dessa forma, embora parcialmente, podemos verificar uma relação entre os três tipos de perfis (alto, médio e baixo) de utilização de EA e o desempenho dos alunos participantes. Os dados parecem indicar que há uma relação proporcional entre o perfil de uso de estratégias, de forma que quanto mais alto o perfil de EA, maior o percentual de aprovações. Embora a diferença não seja tão grande no contraste entre perfis altos e médios, há uma diferença expressiva quando comparamos esses dois perfis ao perfil baixo de utilização de EA.

A Tabela 19, abaixo, mostra um tratamento estatístico para os dados analisados nesta seção. Conforme se pode observar, estatisticamente também se revela a correlação entre desempenho oral e o uso de EA (sig. 0,000), embora não muito forte. O coeficiente de correlação de nossa análise estatística revela ainda uma relação de aproximadamente 33% (trinta e três por cento) entre as duas variáveis.

Tabela 19: Correlação entre uso de EA e o desempenho oral

Correlations				
			Med.glob.sill	desemp.oral
Spearman's rho	Med.glob.sill	Correlation Coefficient	1,000	,336**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	107	107
	desemp.oral	Correlation Coefficient	,336**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	107	107

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nesse sentido, os resultados demonstrados contribuem para ilustrar a importância de

uma metodologia que abra espaço para o trabalho com estratégias de aprendizagem na EaD. Além do fato de tanto o uso de EA quanto a EaD estarem diretamente ligados a alunos mais responsáveis pelo próprio aprendizado, a análise efetuada ajuda a reforçar a necessidade de os alunos tomarem essas atitudes, que são as EA, em favor do próprio aprendizado. Talvez seja interessante retomar, repensar e verificar novamente os estudos com as EA, visto o fato de haver uma possibilidade de que os benefícios das EA sejam potencializados pelas características da modalidade a distância. Conhecendo o efeito positivo do trabalho com EA no ensino presencial, imaginemos então seus efeitos em um contexto em que, alegadamente, os alunos necessariamente precisam tomar ainda mais atitudes autônomas em torno do próprio aprendizado para obter sucesso.

Dando continuidade à comparação entre o uso de EA e desempenho acadêmico, analisamos, no item 4.2.2, a relação entre desempenho de alunos em disciplinas de habilidades escritas e utilização de estratégias de aprendizagem.

4.2.2 Estratégias de aprendizagem X desempenho de alunos em disciplinas de habilidades escritas de língua em AVA.

Assim como na etapa anterior, de que tratamos no item 4.2.1, esta etapa do estudo foi efetuada com os alunos das disciplinas língua inglesa. Neste caso as disciplinas acompanhadas foram Língua Inglesa V-B: Compreensão e Produção Escrita e Língua Inglesa III-B: Compreensão e Produção Escrita. Ainda conforme o que aconteceu antes em nossa análise com o desempenho em disciplinas orais, ambas as disciplinas foram ofertadas nos 11 (onze) diferentes polos onde a UFC/UAB mantém o Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa. Infelizmente, não foi possível realizar o estudo com duas turmas de Língua Inglesa III-B e com uma turma de Língua Inglesa V-B em virtude, como vimos antes, dos tutores encarregados não terem aplicado inicialmente o inventário. Dos alunos restantes, 88 (oitenta e oito) participam desta etapa da pesquisa, sendo 26 (vinte e seis) desses pertencentes ao quinto semestre e 62 (oitenta) pertencentes ao terceiro semestre. Desse modo, aplicou-se a versão brasileira (PAIVA, 1998) do IEALE com os 88 (cento e sete) alunos, com o intuito de identificar seus comportamentos, em termos da utilização de EA.

Nos mesmos moldes do que fizemos no item 4.2.1, com o intuito de se identificar a existência de alguma relação entre a utilização das EA e o sucesso dos alunos nessas

disciplinas, cruzamos os resultados do questionário com o desempenho desses mesmos alunos nas disciplinas de língua inglesa por eles cursadas. Para verificar a existência de relação entre os perfis de utilização de EA, indicados pelo instrumento de Oxford, e o desempenho dos alunos participantes, observamos: 1. o número de alunos com o perfil alto de utilização de estratégias, o número de alunos com o perfil médio e o número de alunos com o perfil baixo aprovados com conceito A; 2. o número de alunos com cada um desses perfis aprovados com conceito B; 3. e o número de alunos com cada um desses perfis que foram reprovados.

Como vimos anteriormente, alunos aprovados com conceito A, na UFC, são aqueles que atingem, ao final do semestre, uma média superior ou igual a 7 (sete). Alunos aprovados com conceito B são os alunos que não atingem o perfil anterior e, desde que não possuam média inferior a 4 (quatro), precisam ser encaminhados para mais uma avaliação, a avaliação final (doravante AF). Tais alunos precisam obter, para fins de aprovação, uma nova média, calculada a partir da média anterior com a nota da AF, igual ou superior a 5 (cinco).

4.2.2.1 Análise de dados

Observando a Tabela 20, podemos ter uma visão geral dos resultados obtidos através do cruzamento realizado entre os perfis gerais (alto, médio e baixo), identificados a partir da aplicação do IEALE, e o desempenho dos alunos/participantes nas disciplinas escritas em questão.

Tabela 20: Perfil geral de utilização de EA x desempenho final nas disciplinas de habilidades escritas

Perfil obtido com IEALE	Total	Aprovados c/ A	Aprovados c/ B	Reprovados
Alunos c/ perfil Alto	30	19	5	6
Alunos c/ perfil Médio	47	28	11	8
Alunos c/ perfil Baixo	11	5	1	5

Dos 88 (cento e sete) alunos que participaram da pesquisa, 69 (sessenta e nove) obtiveram aprovação, aproximadamente 78,4% (setenta e oito vírgula quatro por cento) do número total. Apenas 19 (dezenove) alunos, 21,59%, (vinte e um vírgula cinquenta e nove por cento) foram reprovados. Dentre os alunos aprovados, 63 (sessenta e três) alunos, 91,3% (noventa e um vírgula três por cento), relatam um alto ou médio uso de estratégias de aprendizagem. O restante, 6 (seis) alunos, 8,69% (oito vírgula sessenta e nove por cento) dos alunos aprovados, relataram um baixo uso de estratégias.

Entre os alunos reprovados, 14 (quatorze), ou seja 73,68% (setenta e três vírgula sessenta e oito por cento) do total, relataram um alto ou médio uso de EA. Os demais 5 (cinco) alunos, 26,31% (vinte e seis vírgula trinta e um por cento), apresentaram um baixo perfil na utilização de EA.

Como podemos perceber, os números obtidos no cruzamento do resultado do IEALE com o desempenho nas disciplinas escritas V-B e III-B são bem parecidos com aqueles obtidos nas disciplinas orais V-A e III-A. Assim como na análise do cruzamento com as disciplinas orais, a maioria dos alunos reprovados se enquadram nos perfis alto e médio, também nas disciplinas escritas.

Contudo, é preciso lembrar que o número total de alunos com perfis alto e médio é maior que o número total de alunos com perfil baixo. Enquanto apenas 11 (onze) alunos relataram perfis baixos, 77 (setenta e sete) alunos relataram perfis alto e médio. Isso perfaz uma diferença de aproximadamente 75% (setenta e cinco por cento) entre o grupo de alunos com perfis altos e médios – 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) do número total de alunos – e o grupo de alunos com perfis baixos – apenas 12,5% (doze vírgula cinco por cento) do total de alunos. Em outras palavras, o grupo de alunos com perfis alto e médio é 7 (sete) vezes maior que o número de alunos com perfil baixo. Já o número de alunos reprovados que pertencem ao grupo de alunos com perfis médio e alto é apenas 2,8 (duas vírgula oito) vezes maior que o grupo oposto, o grupo de alunos com perfis baixos. O percentual bem maior de alunos reprovados entre os perfis baixos que o percentual de alunos reprovados entre os perfis altos e médios acaba se revelando um dado muito mais expressivo.

Observando-se os mesmos dados por esse ângulo mais expressivo, podemos perceber que dos 30 (trinta) alunos que apresentaram um perfil alto, 80% (oitenta por cento) desses obtiveram aprovação nas disciplinas, o que corresponde a 24 (trinta) alunos; 6 (seis) alunos,

ou 20% (vinte por cento), dentre aqueles que apresentam um perfil alto de utilização de EA foram reprovados.

Ao analisarmos os alunos que apresentaram um perfil médio de utilização de EA, notamos um leve aumento no percentual de alunos aprovados e, por conseguinte, uma leve queda no número de reprovações. Isso se configura como uma diferença no que aconteceu na mesma etapa de análise dos dados em relação às disciplinas orais. Isso, de certa forma, vai contra uma interpretação de que o maior uso de estratégias leva a melhor desempenho. Se assim fosse, se esperaria que alunos com perfil alto apresentassem mais aprovações e menos reprovações que alunos de perfil médio. Contudo, os números são muito próximos. Dos 47 (quarenta e sete) alunos identificados com tal perfil de uso de EA, 82,97% (oitenta e dois vírgula noventa e sete por cento) foi aprovado, o que corresponde a 39 (trinta e nove) alunos. O percentual restante, aproximadamente 17,02% (dezessete vírgula zero dois por cento), consiste daqueles alunos com o perfil médio que foram reprovados, 8 (oito) alunos ao todo.

Percebe-se, por sua vez, uma redução no número de alunos aprovados e, por conseguinte, um aumento no número de alunos reprovados, quando passamos a considerar aqueles identificados com um baixo uso de EA. Já esse dado contribui para uma interpretação de que maior uso de estratégias leva a maior aprovação nas disciplinas. Dos indivíduos que se enquadram nesse perfil, 54,54% (cinquenta e quatro vírgula cinquenta e quatro por cento) – 6 (seis) alunos – foram aprovados; 45,45% (quarenta e cinco vírgula quarenta e cinco por cento) desses alunos – 5 (cinco) alunos – foram reprovados.

Como mostrado, os dados parecem indicar também nas disciplinas escritas certa correlação entre o tipo de perfil do aluno de EaD, em termos do uso de EA, e o seu desempenho em disciplinas. Com os resultados obtidos aqui percebemos uma leve queda, de aproximadamente 2,97% (dois vírgula noventa e sete por cento), na aprovação quando passamos dos alunos com perfil alto aos alunos com perfil médio. Dado que contrapõe uma suposição de que maior frequência de uso das EA leva a melhor desempenho. No entanto, vale a pena frisar que o percentual é baixo. Por sua vez, quando passamos dos alunos com perfil médio aos alunos com perfil baixo, registra-se uma redução, com um percentual mais expressivo de 28,43% (vinte e oito vírgula quarenta e três por cento). Lembrando, uma redução no número de aprovados, logicamente, significa um aumento no número de reprovados.

Contrastando os dados de uma terceira forma, na qual desmembramos as aprovações em dois grupos, cruzamos o tipo de aprovação (conceito A e B) e o perfil de utilização das

estratégias. Com isso, observamos que a porcentagem de alunos aprovados com conceito A é maior, embora pouco, entre alunos com um alto perfil de utilização das EA do que entre alunos com um perfil médio. Como podemos observar, 19 (dezenove) dos 30 (trinta) alunos com alto perfil de uso de EA, ou seja 63,33% (sessenta e três vírgula trinta e três por cento) alunos, foram aprovados com conceito A. Dos 47 (quarenta e sete) alunos com perfil médio, 28 (vinte e oito), 59,57% (cinquenta e nove vírgula cinquenta e sete por cento), foram aprovados com o mesmo conceito. Portanto, encontramos uma diferença de 3,76% (três vírgula setenta e seis por cento) no número de alunos aprovados com conceito A em favor dos alunos com um alto perfil de uso de EA.

Contudo, 16,66% (dezesseis vírgula sessenta e seis por cento) dos alunos com perfil alto foram aprovados com conceito B, enquanto 23,4% (vinte e três vírgula quatro por cento) dos alunos com perfil médio foram aprovados com esse mesmo conceito.

Diferentemente do que aconteceu com os dados das disciplinas orais, aqui com as disciplinas escritas o percentual de alunos aprovados com B é menor entre alunos de perfil alto que entre alunos de perfil médio. Isso pode parecer algo positivo, no sentido de que é mais positivo obter uma porcentagem maior de alunos entre o melhor desempenho (aprovação A) que em um desempenho mais intermediário (tipo B). Pode-se inclusive concluir, erroneamente, que isso indica que um percentual maior de alunos de perfil médio que de alunos de perfil alto precisa de uma segunda chance (avaliação final) para obter sucesso.

No entanto, é preciso atentar para o percentual de reprovações para se atingir uma interpretação mais clara dos dados. Podemos observar um maior percentual de reprovações entre alunos de perfil alto que entre alunos de perfil médio. Nas disciplinas escritas, 20% (vinte por cento) dos alunos com perfil alto, 6 (seis) alunos, foram reprovados. Esse mesmo percentual no perfil médio é de 17,02% (dezessete vírgula zero dois por cento), o que significa 8 (oito) alunos. Se tivéssemos, ao mesmo tempo, mais reprovações e mais aprovações com B entre perfis médios que entre perfis altos, faria sentido alegar que o maior número de aprovações com B se dá em virtude de uma maior necessidade desses alunos de recorrer a AF. No entanto, o menor número de reprovações entre alunos com perfil médio parece apontar o sucesso dos alunos com perfil médio na AF, em contraposição à falha dos alunos com perfil alto nessa mesma avaliação. Em outras palavras, alunos com perfil médio podem ter obtido aprovação na AF, o que pode ter aumentado o número de alunos com perfil médio aprovado com conceito B e diminuído, por conseguinte, o percentual de reprovações.

Por tanto, em verdade, o que acontece é que os dados apresentados até aqui quanto ao

número de aprovações e reprovações entre perfis altos e médios são uma constatação que vai contra à suposição de que maior uso de EA tem uma relação com melhor desempenho. Essa constatação só não se sustenta por conta dos dados de aprovação e reprovação entre alunos com perfil de baixo uso de EA. Analisando tais dados podemos perceber que 45,45% (quarenta e cinco vírgula) dos alunos com perfil baixo foram aprovados com conceito A. Como se pode observar, esse percentual é menor que o mesmo percentual no grupos de alunos com perfil alto e médio. Quanto aos alunos aprovados com B, esse percentual é de 9,09% (nove vírgula zero nove por cento), número da mesma forma menor. As reprovações desse perfil, por sua vez, apresentam um percentual maior que o encontrada em nossa análise dos dois outros perfis 45,45% (quarenta e cinco vírgula quarenta e cinco por cento).

De fato, o percentual de aprovações de alunos com perfil médio quebrou nossas expectativas. Ele mostrou que, nesse caso em específico, alunos de perfil médio superaram alunos de perfil alto quanto ao desempenho. No entanto acreditamos que a relação “maior uso de EA/melhor desempenho” ainda se sustenta. A razão para tanto é o fato de que a diferença encontrada entre perfis altos e baixos não parece ser tão grande. Além do mais, os números obtidos com a análise das disciplinas escritas são muito próximos daqueles obtidos com as disciplinas orais. De certo modo, isso pode estar apontando para alguma estabilidade na relação EA/desempenho, mesmo apesar do contraste oralidade/escrita. Além do mais, outra indicação da relação positiva e de mesmo sentido entre EA e desempenho pode ser o aumento progressivo de reprovações apesar da diminuição no número de sujeitos nos grupos que se encontram nas extremidades da escala do inventário (baixo e alto). Conforme se pode verificar nas Tabelas 18 e 20, o número de reprovações aumenta de alto para médio (exceto para a análise das disciplinas escritas) e também de médio para baixo. Na Tabela 18 (p. 141), o número de reprovações entre alunos de perfil baixo é mais alto (5 – cinco – reprovações) que o número de reprovações entre alunos de perfil alto, mesmo sendo esse conjunto de sujeitos maior que aquele. No caso da reprovação entre sujeitos com perfil médio de uso de EA, apesar de seu número de reprovações ser duas vezes maior que o número de reprovações dos sujeitos com perfil baixo, seu conjunto de indivíduos é 4 (quatro) vezes maior que o conjunto de indivíduos com perfil baixo.

Dessa forma, convencidos de que há uma correlação entre desempenho e uso de EA, e que essa correlação deve haver tanto na modalidade oral quanto na escrita, procedemos um teste estatístico que nos apontou a existência de tal correlação na modalidade escrita. Na composição das Tabelas 18 e 20 (p. 141 e 147, respectivamente), optamos por reunir os dados

em categorias para que pudéssemos analisá-los. Em outras palavras, reunimos o número de sujeitos que obtiveram um alto, um médio e um baixo resultado no IEALE, e o número de sujeitos aprovados com A, B e reprovados, e cruzamos essas categorias. Os resultados foram aqueles expostos acima nas referidas tabelas. Acreditamos que os dados em relação às disciplinas escritas já comprovam, embora não tão claramente quanto em relação às disciplinas orais, a relação desempenho/uso de EA. Para comprovar então nossa suposição, reorganizamos os dados de modo a dispensar o uso de categorias e passamos a trabalhar com a forma numérica dos mesmo. Dessa forma passamos a correlacionar a média obtida pelos sujeitos no IEALE diretamente a nota que esses obtiveram nas disciplinas, em vez de correlacionar as categorias alto, médio, baixo perfil às categorias conceito A, B e reprovado.

A Tabela 21, abaixo, representa o resultado obtido.

Tabela 21: Correlação entre média de uso de EA e desempenho escrito

Correlations				
			Med.glb.sill	desemp.escrit
Spearman's rho	Med.glb.sill	Correlation Coefficient	1,000	,266*
		Sig. (2-tailed)	.	,012
		N	88	88
	desemp.escrit	Correlation Coefficient	,266*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,012	.
		N	88	88

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Conforme podemos observar o teste estatístico comprova nossa suposição de correlação, embora fraca, também entre uso de EA e desempenho escrito (sig. 0,012). Contudo, conforme podemos perceber essa correlação (rho. 0,266) é um pouco menor que a correlação entre uso de EA e desempenho oral (rho. 0,336, cf. Tabela 19). De certa forma, portanto, nossa dificuldade em enxergar mais claramente a correlação entre desempenho escrito e uso de EA pode residir no fato de essa correlação ser ainda menor que a correlação entre desempenho oral e uso de EA.

De um modo geral, nossa análise do uso de EA em relação ao desempenho nas disciplinas orais e escritas, apontam para uma correlação entre ambos os tipos de desempenho em foco aqui e o uso de EA. Talvez seja, no entanto, interessante ressaltar o fato de que tal

correlação é levemente maior em relação ao desempenho oral que em contraste com desempenho escrito. Contudo, os resultados demonstrados em relação ao desempenho escrito contribuem ainda mais para confirmar que o maior uso de EA leva a melhor desempenho. Frisamos dessa forma, novamente, a importância de uma metodologia que abra espaço para o trabalho com estratégias de aprendizagem na EaD. A análise efetuada, mais uma vez, ajuda a reforçar a necessidade de os alunos tomarem essas atitudes, que são as EA, em favor do próprio aprendizado.

Confirmada a existência de certa correlação entre o uso de EA e o desempenho, com intuito de melhor descrever o perfil dos alunos do Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa, da UFC/UAB, nos perguntamos: Que tipos de estratégias estão mais relacionadas ao melhor desempenho? No tópico 4.2.3 nos deteremos na análise dos tipos de EA em relação ao desempenho oral. No tópico seguinte, 4.2.4, analisaremos as EA em termos do desempenho escrito.

4.2.3 *Grupo de estratégias (memória, cognitiva, etc.) pelo desempenho oral*

A Tabela 22, abaixo, apresenta a correlação entre as estratégias de memória e o desempenho oral. Para o procedimento estatístico abaixo, correlacionamos cada média obtida pelos sujeitos que compõem essa etapa de nossa pesquisa à nota final obtida por cada um deles nas disciplinas orais às quais pertenciam (Língua Inglesa III-A e Língua Inglesa V-A). Conforme podemos observar, a Tabela 22 nos mostra que não houve significância estatística quanto a uma correlação entre o desempenho oral e o uso de estratégias de memória (sig. 0,101).

Tabela 22: Correlação entre estratégias de memória e o desempenho oral

Correlations				
			med.mem	dsp.oral
Spearman's rho	med.mem	Correlation Coefficient	1,000	,159
		Sig. (2-tailed)	.	,101
		N	107	107
	dsp.oral	Correlation Coefficient	,159	1,000
		Sig. (2-tailed)	,101	.
		N	107	107

Nos moldes da Tabela 22, a Tabela 23, abaixo, nos mostra um resultado diferente em relação às estratégias cognitivas. Conforme podemos constatar, na Tabela 23 os dados apontam uma correlação estatística (sig. 0,001) entre o desempenho oral e o uso das estratégias cognitivas. Conforme o coeficiente de correlação indica, essa relação é de aproximadamente 30% (trinta por cento).

Tabela 23: Correlação entre estratégias cognitivas e o desempenho oral

Correlations				
			med.cog	dsp.oral
Spearman's rho	med.cog	Correlation Coefficient	1,000	,304**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	107	107
	dsp.oral	Correlation Coefficient	,304**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	107	107

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Também verificamos correlação entre as estratégias de compensação e o desempenho oral. Como ilustra a Tabela 24, há uma correlação significativa entre as variáveis em questão (sig. 0,12), embora o resultado possua um nível de significância menor que aquele obtido entre as estratégias cognitivas (sig. 0,001, cf. Tabela 23). Vale ressaltar que os resultados também apontam uma correlação menor (rho. 0,243, cf. Tabela 24) entre o desempenho oral e as estratégias de compensação (rho. 0,304, cf. Tabela 23).

Tabela 24: Correlação entre as estratégias de compensação e o desempenho oral

Correlations				
			med.comp	dsp.oral
Spearman's rho	med.comp	Correlation Coefficient	1,000	,243*
		Sig. (2-tailed)	.	,012
		N	107	107
	dsp.oral	Correlation Coefficient	,243*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,012	.
		N	107	107

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A Tabela 25 abaixo demonstra o resultado estatístico que obtivemos na correlação entre as estratégias metacognitivas e o desempenho oral. Como podemos observar, a correlação obtida quanto a esse tipo de estratégias (rho. 0,374) é ainda maior que a correlação obtida com os outros dois tipos de estratégias (cognitivas e de compensação) nas quais também constatamos correlações. Perceba-se ainda que esse resultado se revelou significativo.

Tabela 25: Correlação entre as estratégias metacognitivas e o desempenho oral

Correlations				
			med.metacog	dsp.oral
Spearman's rho	med.metacog	Correlation Coefficient	1,000	,374**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	107	107
	dsp.oral	Correlation Coefficient	,374**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	107	107

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A Tabela 26, por sua vez, trabalha a correlação com as estratégias afetivas. Conforme se pode constatar, os números apontam que o resultado obtido na correlação entre estratégias afetivas e o desempenho oral obtiveram o menor nível de significância (Sig. 0,980) dentre os demais grupos de estratégias. Dessa forma, assim como com as estratégias de memória, não verificamos correlação relevante entre desempenho oral e as estratégias afetivas.

Tabela 26: Correlação entre as estratégias afetivas e o desempenho oral

Correlations				
			med.afv	dsp.oral
Spearman's rho	med.afv	Correlation Coefficient	1,000	,002
		Sig. (2-tailed)	.	,980
		N	107	107
	dsp.oral	Correlation Coefficient	,002	1,000
		Sig. (2-tailed)	,980	.
		N	107	107

Finalmente, a Tabela 27, abaixo demonstra o resultado estatístico para o grupo das estratégias sociais. Como se pode ver, além de altamente significativa (Sig. 0,000) , o resultado apresentado na correlação entre as estratégias sociais e o desempenho oral mostra que, dentre os tipos de estratégias elencados por Oxford (1990), as estratégias sociais mostram a maior relação com a variável desempenho oral (rho. 0,398). Não é de todo surpreendente que a maior correlação entre as EA e o desempenho oral tenha se dado com o grupo das estratégias sociais. Tais estratégias pressupõem interação comunicativa, da qual, ao nosso ver, o sucesso na oralidade depende.

Tabela 27: Correlação entre as estratégias sociais e o desempenho oral

Correlations				
			med.soc	dsp.oral
Spearman's rho	med.soc	Correlation Coefficient	1,000	,398**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	107	107
	dsp.oral	Correlation Coefficient	,398**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	107	107

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

No entanto, apesar de presumirmos que maior uso de estratégias leva a melhor desempenho, é relevante ressaltar que nossas análises não indicam a direção da correlação.

Não cruzamos com pesquisas que apontassem a direção da correlação entre uso de EA e desempenho, no entanto encontramos pesquisas que questionavam essa direção (BREMNER, 1999). Nesse sentido, para que possamos confirmar nossa suposição de que maior uso de EA leva a melhores notas, propomos uma pesquisa experimental. Para realizá-la, o pesquisador precisaria selecionar um grupo de sujeitos com baixo uso de EA e baixas notas. A frequência de uso de EA desses sujeitos deveria ser estimulada e aumentada para que, com isso, se pudesse verificar qualquer mudança em relação ao desempenho desses indivíduos. Tal procedimento deveria dar conta de responder a tal problemática. Um caso como esse não daria margem à suposição de que são os sujeitos com maior nível de proficiência/desempenho que usam mais EA, pois só estaríamos lidando com sujeitos com baixo desempenho. Essa metodologia, entretanto, não negaria a natureza cíclica que pode haver na relação entre estratégia e desempenho/proficiência. Maior uso de estratégias sociais, por exemplo, pode levar a melhor desempenho oral, contudo melhor desempenho oral pode criar segurança e conforto para que o sujeito se sinta mais a vontade para usar tais estratégias.

Como pudemos observar, os dados revelam uma correlação entre o desempenho oral e as estratégias cognitivas, de compensação, metacognitivas e sociais. Não comprovamos correlação entre desempenho oral e os grupos de estratégias de memória e afetivas.

4.2.4 Grupo estratégia (memória, cognitiva, etc.) e desempenho escrito

Dando continuidade ao trabalho de análise da correlação entre desempenho e uso das EA, analisamos agora a relação entre os tipos de EA e o desempenho escrito. Vale ressaltar nesse momento que verificamos, em geral, uma menor correlação entre as EA e o desempenho em disciplinas escritas do que entre EA e o desempenho em disciplinas orais. Dessa forma, conforme podemos verificar adiante, de um modo geral, as correlações entre os grupos de EA e o desempenho escrito é menor que as correlações que encontramos quando contrastamos a mesma variável com o desempenho oral.

Conforme podemos perceber analisando a Tabela 28, diferentemente da nossa análise entre desempenho oral e as estratégias de memória, encontramos significância estatística numa correlação entre as estratégias de memória e o desempenho escrito (Sig. 0,040). A correlação ($\rho = 0,220$) obtida pode ser indício de que o conjunto das estratégias de memória no IEALE possuem um papel na aquisição da escrita que não possuem na aquisição da

oralidade. Se tal constatação se confirmar, isso pode indicar a necessidade de adaptação do IEALE, a menos que o papel desempenhado pela memória na aquisição da oralidade seja, de fato, diferente daquele que ele desempenha na aquisição das habilidades escritas.

Tabela 28: Correlação entre as estratégias de memória e o desempenho escrito

Correlations				
			med.mem	dsp.escr
Spearman's rho	med.mem	Correlation Coefficient	1,000	,220*
		Sig. (2-tailed)	.	,040
		N	88	88
	dsp.escr	Correlation Coefficient	,220*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,040	.
		N	88	88

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A Tabela 29, abaixo, mostra a correlação entre desempenho escrito e o uso das estratégias cognitivas. Como podemos ver, assim como aconteceu no contraste com o desempenho oral, os números apontam um resultado estatisticamente significante na correlação entre as estratégias cognitivas e o desempenho escrito (Sig. 0,014). Entretanto, note-se que, obviamente, a correlação entre esse grupo de estratégias e o desempenho em questão é menor que a correlação que encontramos entre esse mesmo grupo e o desempenho oral. Como vimos, no geral, a correlação obtida entre as estratégias e o desempenho oral é menor que a correlação obtida entre as estratégias e desempenho escrito. Como reflexo disso, todas as correlações entre os outros grupos e o desempenho escrito serão menores que em nossas análises anteriores do desempenho oral.

Tabela 29: Correlação entre as estratégias cognitivas e o desempenho escrito

Correlations				
			med.cog	dsp.escr
Spearman's rho	med.cog	Correlation Coefficient	1,000	,260*
		Sig. (2-tailed)	.	,014
		N	88	88
	dsp.escr	Correlation Coefficient	,260*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,014	.
		N	88	88

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

No caso das estratégias de compensação, como se observa na Tabela 30 abaixo, diferentemente do que aconteceu na análise do desempenho oral, o resultado estatístico obtido não se mostrou significativo (Sig. 0,196). Esse dado pode se configurar mais um indício da nossa suposição de que as estratégias de compensação sofrem influência do tipo de interação e dos recursos presentes no meio virtual. Conforme discussão anterior, acreditamos que, muitas vezes, os alunos dispensam a utilização de estratégias de compensação por disporem, no momento da interação, de recursos digitais/online que suprem a necessidade que seria resolvida por intermédio de tais estratégias. Nossa suposição é de que isso explicaria a baixa média relatada em relação às estratégias de compensação conforme vimos na subseção 4.1.1.1 deste trabalho. No entanto, o tipo de interação que acontece em momentos de produção oral tende a ser mais física/presencial, o que possibilita e até requer, muitas vezes, a aplicação de estratégias de compensação. Isso explica a correlação e relevância obtida entre desempenho oral e esse grupo de estratégias. No entanto, embora já encontremos recursos digitais que possibilitem a interação oral em nosso AVA, a principal forma de interação virtual entre os alunos ainda continua sendo escrita. É importante ressaltar que, nesse tipo de interação, mesmo síncrona, os alunos, diante do computador dispõem de uma série de recursos para superar suas limitações. Nesse sentido, ao escrever, por exemplo, um trabalho, por que um aluno faria uso de uma circunlocução para dizer algo que não consegue em uma segunda língua se ele dispõe de, por exemplo, tradutores *online*? A nosso ver, tal explicação dá conta da falta de significância que observamos nos resultados da correlação entre estratégias de compensação e desempenho escrito conforme Tabela 30.

Tabela 30: Correlação entre as estratégias de compensação e o desempenho escrito

Correlations				
			med.comp	dsp.escr
Spearman's rho	med.comp	Correlation Coefficient	1,000	,139
		Sig. (2-tailed)	.	,196
		N	88	88
	dsp.escr	Correlation Coefficient	,139	1,000
		Sig. (2-tailed)	,196	.
		N	88	88

As estratégias metacognitivas, representadas na Tabela 31, a exemplo do que aconteceu nas análises da correlação com desempenho oral, também possuem a segunda maior correlação (rho. 0,273, Sig. 0,010) em relação ao desempenho escrito. Isso pode indicar a relevância que tais estratégias, definidas como as estratégias que coordenam o processo de aprendizagem através de auto-avaliação e planejamento, desempenham no contexto de AVA. De um modo geral, acreditamos que atitudes tão importantes quanto auto-avaliação e planejamento desempenhem papel de destaque em qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Contudo, como sabemos, autores como White (2003), Belloni (1999), entre tantos outros, apontam a autonomia que a EaD demanda de seus estudantes como característica preponderante da modalidade de ensino a distância. Nesse sentido uma pesquisa com o objetivo de contrastar a relevância desse tipo de estratégia no desempenho em ambiente virtual em comparação com o presencial seria bastante interessante. De qualquer forma, a posição de destaque, segundo lugar, desse grupo de estratégias na correlação com desempenho, tanto oral quanto escrito, pode ser indício da importância dessas estratégias na modalidade de educação a distância.

Tabela 31: Correlação entre as estratégias metacognitivas e o desempenho escrito

Correlations				
			med.metacog	dsp.escr
Spearman's rho	med.metacog	Correlation Coefficient	1,000	,273*
		Sig. (2-tailed)	.	,010
		N	88	88
	dsp.escr	Correlation Coefficient	,273*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,010	.
		N	88	88

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

A Tabela 32, abaixo, mostra a correlação entre desempenho escrito e o uso das estratégias afetivas. Como se pode ver, mais uma vez não se revela correlação entre estratégias afetivas e desempenho (rho. 0,001, Sig. 0,989). Como não achamos correlação entre essas estratégias e nenhuma das duas formas de desempenho com as quais trabalhamos aqui, seria interessante proceder um estudo que buscasse, especificamente, comprovar o papel das estratégias afetivas no desempenho acadêmico. Para tanto, poder-se-ia propor um estudo experimental no qual se estimulasse o uso das estratégias afetivas de sujeitos de modo que se pudesse observar qualquer mudança no desempenho de tais indivíduos. Com isso poderíamos verificar se as estratégias afetivas simplesmente não desempenham papel relevante quanto ao desempenho em disciplinas, ou se a falta de correlação dessas estratégias com as duas formas de desempenho aqui analisadas é característica isolada dos dados desta pesquisa.

Tabela 32: Correlação entre as estratégias afetivas e o desempenho escrito

Correlations				
			med.afv	dsp.escr
Spearman's rho	med.afv	Correlation Coefficient	1,000	,001
		Sig. (2-tailed)	.	,989
		N	88	88
	dsp.escr	Correlation Coefficient	,001	1,000
		Sig. (2-tailed)	,989	.
		N	88	88

No caso das estratégias sociais, representadas pela Tabela 33 abaixo, note-se que, assim como aconteceu no desempenho oral, tais estratégias são também aquelas que apresentam maior correlação com desempenho escrito (rho. 0,296). Além disso, o resultado se mostrou significativo (Sig. 0,005). Como dissemos anteriormente, não nos surpreende a maior correlação entre esse tipo de estratégia e o desempenho. Por nossa pesquisa se tratar de um contexto de ensino-aprendizagem de língua, tal grupo de estratégias, ao qual interação comunicativa se faz tão necessária, só poderia, necessariamente, beneficiar a aquisição da língua.

Tabela 33: Correlação entre as estratégias sociais e o desempenho escrito

Correlations				
			med.soc	dsp.escr
Spearman's rho	med.soc	Correlation Coefficient	1,000	,296**
		Sig. (2-tailed)	.	,005
		N	88	88
	dsp.escr	Correlation Coefficient	,296**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,005	.
		N	88	88

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Em relação ao desempenho escrito, pudemos perceber sua correlação com as estratégias de memória, cognitivas, metacognitivas e sociais. Assim como em nossa análise da correlação de estratégias com o desempenho oral, não pudemos comprovar correlação entre desempenho escrito e dois grupos de EA. Contudo, diferentemente do que aconteceu em nossa análise do desempenho oral, onde não encontramos correlação com estratégias de memória e afetivas, no desempenho escrito não encontramos correlação com as estratégias de compensação e afetivas.

A partir dessas constatações, alguns questionamentos e conclusões surgem. O primeiro questionamento seria: Qual a correlação entre o grupo das estratégias de memória selecionadas por Oxford (1990) para compor a seção A de seu inventário e o desempenho oral? Evidentemente, os resultados podem não se repetir em pesquisas futuras. Entretanto, se isso acontecesse, não seria necessário rever esse conjunto de estratégias para verificar se não são aquelas estratégias que figuram no inventário que privilegiam o desempenho escrito em

contraposição ao desempenho oral?

Outro questionamento diz respeito às estratégias afetivas. Como vimos, não pudemos demonstrar correlação entre esse conjunto de estratégias em nenhum dos dois tipos de disciplinas com que trabalhamos nesta pesquisa. Nesse sentido, nos questionamos: Será que o uso de estratégias afetivas não estaria relacionado ao desenvolvimento da competência¹² na LE e não ao desempenho em uma ou outra disciplina de língua, uma vez que pesquisas em aquisição de segunda língua (ELLIS, 1997; KRASHEN, 1982; MACINTYRE, 1996, por exemplo) demonstram a relevância dos fatores afetivos no processo de aquisição? Ou ainda, a não observância de correlação entre desempenho nas disciplinas e o uso de EA afetivas não se deveria à falta de representatividade dos itens elencados no grupo de estratégias afetivas no IEALE, pelo menos em EaD? É claro que o resultado obtido em nossa pesquisa pode se restringir ao nosso contexto de pesquisa, somente, no entanto, em virtude do frequente baixo uso relatado em relação a essas estratégias seria interessante verificar sua relevância em outros contextos.

A nosso ver, a correlação obtida entre o desempenho oral e as estratégias de compensação, mas não com desempenho escrito, parece um indício de nossa suposição de que o uso das estratégias de compensação é influenciado pelo contexto virtual de ensino. Conforme dissemos anteriormente, o contexto de ambiente virtual de aprendizagem parece oferecer possibilidades de superar limitações através de outros recursos que as estratégias de compensação. É justamente em virtude disso que, a nosso ver, se explica o fato de termos constatado correlação entre estratégias de compensação e o desempenho oral, mas não com o desempenho escrito. Parece haver mais comumente associação entre a produção oral e um tipo de interação mais presencial/física. No contexto virtual, a produção escrita parece mais atrelada ao uso computador e a uma forma de interação mais virtual, o que possibilita o uso de recursos digitais/online que dispensam as estratégias de compensação na resolução de limitações.

¹² De acordo com Chomsky (1965), competência refere-se às representações mentais das regras linguísticas que constituem a gramática interna do falante-ouvinte. Desempenho relaciona-se ao uso dessa gramática na compreensão e produção da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que a educação hoje, em geral, exige que o estudante assuma um papel de seja maior responsabilidade por sua própria aprendizagem, as EA se mostram mecanismos essenciais nesse processo. Quando passamos a tratar de AVA, onde alegadamente o aspecto da autonomia de aprendizagem ganha destaque ainda maior que no padrão de ensino-aprendizagem tradicional, a relevância desses “passos tomados pelo aluno para melhorar o próprio aprendizado” (OXFORD, 1989) se potencializa. Nesse sentido, o trabalho com as EA se mantém relevante em virtude da configuração social contemporânea. Portanto, se faz necessário que os profissionais que trabalham com educação continuem lembrando a importância das concepções de Oxford (1990) para a aprendizagem, e que aqueles profissionais que elaboram e trabalham nos cursos de educação a distância possam inserir/estimular o uso das EA nos novos mecanismos de ensino-aprendizagem.

De um modo geral, a EaD intermediada por AVA ainda é muito recente e, por isso, as contribuições, além de esparsas, em geral, tendem a ser de grande relevância. Quando cruzamos essa área com estudos em EA, uma carência ainda maior de pesquisas se observa. Sentimos então a necessidade de expansão nos estudos da área e decidimos estudar as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira no Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa, da UFC/UAB. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa foi estudar as EA utilizadas por aprendizes de inglês como língua estrangeira no Curso Semipresencial de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB.

A seguir retomamos os questionamentos que guiaram esta pesquisa para sucintamente respondê-las com base nos dados analisados e discutidos no capítulo anterior.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa “*Que perfis de uso de estratégias de aprendizagem (EA) são identificados entre os alunos de uma licenciatura a distância em Letras: Inglês?*” podemos dizer que, dos 130 (cento e trinta) alunos com os quais trabalhamos, a maior parte, 77 (setenta e sete) alunos, se enquadra em um perfil médio de utilização de estratégias de aprendizagem. 34 (trinta e quatro) alunos obtiveram perfil alto de utilização de EA. Já o perfil baixo de utilização de EA é a categoria na qual se encaixa o menor número de sujeitos nesta pesquisa, com apenas 19 (dezenove) alunos. A média geral no IEALE para esse grupo de sujeitos foi de 3,02 (três vírgula zero dois). Dessa forma, o perfil geral dos alunos do Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da

UFC/UAB com os quais trabalhamos se encaixa em uma categoria média de uso das EA.

Os dados parecem indicar uma leve correlação que demonstra que quanto mais recente o ano de ingresso dos sujeitos de nossa pesquisa no Curso, maior o uso de EA. Entretanto, os testes estatísticos revelam que os números não apresentam um nível de significância relevante para demonstrar tal correlação. Contudo, nossa análise dos dados através de gráficos parece indicar que o uso de EA é levemente maior conforme diminuimos o tempo de ingresso dos sujeitos de nossa pesquisa no curso em questão. Acreditamos que a diferença só não se provou relevante em virtude de não termos conseguido uma amostra melhor distribuída. Infelizmente, em nossa pesquisa conseguimos 69 (sessenta e nove) sujeitos da turma de 2009.2, 50 (cinquenta) da turma de 2008.2, mas apenas 11 (onze) de 2007.2. Como apontamos anteriormente, o ideal seria que cada um dos grupos possuísse números similares.

Além do mais, é importante ressaltar que estudos em EA tendem a demonstrar que, conforme aumentam os anos de estudo, aumenta também a frequência de uso de estratégias (DE LARIOS; MURPHY; MANCHON, 1999; OXFORD; NYIKOS, 1989; OXFORD, 1989). Já que teóricos apontam que mais tempo de contato com a língua leva a maior frequência de uso das EA, deveríamos ter encontrado resultados que confirmassem tais constatações. Em outras palavras, as turmas mais antigas deveriam ter apresentado médias no IEALE mais altas que as turmas mais recentes. O fato de dos números obtidos parecerem se opor a tais constatações, a nosso ver, se configuram indícios que apontam a confirmação de nossa suposição de que, no atual quadro, a correlação ano de ingresso e uso de EA é inversamente proporcional. Entretanto, para que possamos confirmar tal hipótese, uma réplica deste estudo, que possa trabalhar com uma amostragem melhor distribuída, se faz necessária.

Quanto ao perfil de uso de EA em termos do tipo de estratégia (de memória, cognitiva, etc.), constatamos que o grupo mais utilizado pelos sujeitos de nossa pesquisa é o grupo das estratégias metacognitivas. A média obtida por esse grupo, 3,6 (três vírgula seis), o torna o único grupo que se enquadra em um alto perfil de utilização das EA. Todos os demais grupos se enquadram em um médio perfil. Nenhum deles se enquadra num baixo perfil de utilização de EA. Desse modo, a ordem dos grupos de EA que reflete o perfil de uso dos sujeitos de nossa pesquisa pertencentes ao Curso de Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UFC/UAB é: 1. metacognitivas (3,6 – três vírgula seis); 2. sociais (3,1 – três vírgula um); 3. cognitivas (3 – três); 4. afetivas (2,9 – dois vírgula nove); 5. memória (2,8 – dois vírgula oito); e 6. compensação (2,7 – dois vírgula sete).

White (1995), embora com design e instrumento diferentes, aponta que a educação a

distância apresenta altos níveis de estratégias metacognitivas, mas registra baixos níveis de estratégias sociais. A autora justifica tal constatação pelo fato de a EaD exigir maior autonomia dos alunos, mas dificultar o contato e a interação, principalmente físicas. Entretanto, nesse seu estudo a pesquisadora não trabalhou com a EaD intermediada por ambiente virtual, embora e-mail já fosse uma ferramenta entre as opções da época, e sim com a forma mais tradicional de ensino-aprendizagem a distância. Como vimos antes, com os sujeitos e contexto desta pesquisa, o grupo das estratégias sociais obteve um segundo lugar em termos das estratégias mais utilizadas. Acreditamos que as estratégias sociais não sofreram uma redução na sua frequência de uso neste contexto por que o meio digital é capaz de promover maior interação. Em virtude disso, a nosso ver, problemas da interação e de comunicação da EaD tradicional não se transferem para o ensino-aprendizagem intermediado por AVA, justamente em virtude das diversas ferramentas capazes de superar limitações nesse sentido.

É interessante observar que um aspecto curioso sobre a maioria das EA que obtiveram o último lugar em cada um dos grupos que compõem o IEALE se faz notar em nossa pesquisa. Tais aspectos, a nosso ver, parecem ter influenciado o registro de uso de tais estratégias. De certa forma, com base nesses aspectos, poder-se-ia dizer que os resultados quanto a alguns desses itens foi desvirtuado. É relevante apontar ainda que essas estratégias, que obtiveram o último lugar dentro dos grupos, se enquadram na categoria de baixo uso de Oxford (1990), exceto, entretanto, pela EA que ocupa o último lugar no grupo metacognitivo. A estratégia que obteve a última posição nesse grupo se configura o único exemplar de último lugar em um grupo de estratégias que se enquadra na categoria de médio uso. Curiosamente, não percebemos aspectos problemáticos quanto a tal estratégia.

No grupo das estratégias de memória, por exemplo, a última posição é ocupada pela estratégia de número 6 (seis) no inventário de Oxford (1990): “ Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês”. Conforme Paiva (1998) já havia alertado, o uso desse recurso “cartões-relâmpago” não é um aspecto comum de nossa cultura. Nesse sentido o resultado pode estar sendo influenciado. Em virtude dessa característica de nossa cultura, em vez de tentarmos forçar uma prática (recurso de cartões) que não faz parte do comportamento de estudo de nossos alunos, talvez seja mais interessante, estatisticamente, que adaptemos o IEALAE, substituindo tal estratégia por um outro elemento do grupo de memória que tenha maior representatividade em nossa cultura.

Quanto ao grupo das estratégias cognitivas, o item que registrou o menor uso foi o número 11 (onze). Percebemos um problema relativo à tradução de Paiva (1998) quanto a esse item. A autora descreve essa estratégia “Tentar falar com falantes nativos de inglês”. Observando o original facilmente encontramos o problema: “I try to talk LIKE native English speakers”. Conforme podemos perceber, na verdade, a tradução apropriada seria “Tento falar com falantes nativos de inglês. Esse engano parece de ordem datilográfica, entretanto, altera inteiramente o sentido do enunciado e, a nosso ver, deve ter influenciado bastante o resultado desse item.

De um modo geral, apontamos em nossa pesquisa que acreditamos que o contexto de ambiente virtual de aprendizagem acaba influenciando de certo modo e em certo grau o uso das estratégias de compensação. Em outras palavras, entendemos que o ambiente virtual oferece facilidades que não estão presentes no ambiente tradicional de estudo. Tais recursos ajudam os estudantes a superar suas limitações dispensando, em alguns casos, o uso de estratégias de compensação. Entendemos que a influência do tipo de interação em ambiente virtual acabou influenciando o resultado do grupo de estratégias de compensação como um todo. Em virtude disso, sendo os recursos de dicionários, tradutores e pesquisas online amplamente utilizados em AVA, não é a toa que o item 26 (vinte e seis), “invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês”, tenha sido o menos utilizado no grupo de compensação. Em ambiente virtual, se um aluno não sabe ou não lembra de uma palavra, uma breve busca na internet soluciona o problema.

É relevante ressaltar, no entanto, que, diferentemente do que aconteceu com as estratégias menos usadas nos dois outros grupos vistos anteriormente, no caso das estratégias de compensação, não há um problema com o item de número 26 (vinte e seis). Acreditamos que o resultado obtido por essa estratégia, ou esse grupo de estratégias, não foi desvirtuado. Nossa hipótese é de que características do contexto de pesquisa influenciam diretamente o uso de tais estratégias. Desse modo esses resultados representam mais fielmente a realidade.

Já no grupo das estratégias afetivas, vemos se repetir o mesmo problema que apontamos em relação ao grupo de memória. O item 43 (quarenta e três) desse conjunto de estratégias, “anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês”, mais uma vez descreve um procedimento que dificilmente integra o comportamento de estudo brasileiro. Paiva (1998) também já havia apontado que o uso de diários não é comum em nossa cultura. Dessa forma, assim como o que vimos com o grupo das estratégias de memória,

a substituição do item 43 (quarenta e três) por um outro elemento do grupo de estratégias afetivas que tenha maior representatividade em nossa cultura, parece ser mais apropriado.

Novamente encontramos problemas na tradução do IEALE, mas desta vez quanto ao grupo das estratégias sociais. A tradução de Paiva (1998) traz a descrição da estratégia 48 (quarenta e oito) como “Peço ajuda a falantes nativos”. Na realidade, o original desse item é “I ask for help from English speakers”. Portanto, a descrição mais apropriada para esse item deveria ser “Peço ajuda a falantes DE INGLÊS”. O impacto desse problema está no fato de que o acesso a falantes nativos de inglês é bem mais restrito, entre os sujeitos de nossa pesquisa, do que a qualquer falante de inglês. Acreditamos, então, que se o sentido original do enunciado tivesse sido preservado tal item obteria uma média mais elevada.

De um modo geral, portanto, os resultados obtidos em pesquisas que se utilizaram da tradução de Paiva (1998) do IEALE (LOPES, 2007, por exemplo) devem ser considerados cautelosamente. A nosso ver, tais resultados não são inteiramente invalidados; entretanto, não sabemos até onde os problemas aqui apontados influem nos dados. O ideal é que tais pesquisas pudessem ser replicadas.

Em resposta a nossa segunda pergunta de pesquisa “*Qual a relação entre o perfil de uso de EA e o desempenho desses alunos em disciplinas de língua inglesa?*” sintetizamos a seguir os dados já analisados e discutidos.

Os dados estatísticos revelam uma correlação entre desempenho oral e o uso de EA (sig. 0,000). O coeficiente de correlação de nossa análise estatística revela ainda uma relação de aproximadamente 33% (trinta e três por cento) entre as duas variáveis. Também foi possível comprovar uma correlação entre uso de EA e desempenho escrito (sig. 0,012). Contudo, conforme podemos perceber essa correlação (rho. 0,266) é um pouco menor que a correlação entre uso de EA e desempenho oral (rho. 0,336, cf. Tabela 19).

Tomando separadamente os grupos que reúnem os diferentes tipos de estratégias (de memória, cognitiva, etc.), os dados revelaram uma correlação entre o desempenho oral e as estratégias cognitivas, de compensação, metacognitivas e sociais. Não comprovamos correlação entre desempenho oral e os grupos de estratégias de memória e afetivas. Em relação ao desempenho escrito, pudemos perceber sua correlação com as estratégias de memória, cognitivas, metacognitivas e sociais. Não pudemos comprovar correlação entre desempenho escrito e dois grupos de EA, contudo, diferentemente do que aconteceu em nossa análise do desempenho oral, onde não encontramos correlação com estratégias de memória e

afetivas, no desempenho escrito são as estratégias de compensação e afetivas que não demonstraram resultados significativos.

É curioso que tenhamos encontrado correlação significativa entre o uso de EA de memória e desempenho escrito, mas não com desempenho oral. Entretanto, mais curioso ainda é que não tenha havido correlação entre as estratégias afetivas e nenhuma das duas formas de desempenho, escrito e oral, com o qual trabalhamos. Já em relação aos resultados do conjunto das estratégias de compensação, acreditamos que o fato de haver correlação relevante com o desempenho oral, mas não com desempenho escrito, seja um indício de nossa suposição de que o uso das estratégias de compensação é influenciado pelo contexto virtual de ensino-aprendizagem. A nosso ver, o tipo de interação que acontece em momentos de produção oral, mesmo em contexto semi-presencial, tende a ser mais físico/presencial, o que possibilita e até requer, muitas vezes, a aplicação de estratégias de compensação. A produção escrita em AVA pressupõe a utilização do computador, onde os alunos dispõem de uma série de recursos práticos para superar suas limitações.

Já em relação à terceira pergunta de pesquisa *“De que maneira os resultados obtidos neste estudo se comparam a resultados de outros estudos sobre perfis de uso de EA em modalidade presencial?”* infelizmente a metodologia empregada pela maioria das pesquisas brasileiras não oferece condições de generabilidade e, por isso, não foi possível realizar contraste com os dados obtidos nesta pesquisa. O pequeno número de participantes com o qual trabalham os estudos brasileiros gera resultados altamente influenciados pela amostragem. Além disso, uma síntese que pudesse aumentar essa generabilidade não se faz possível, primeiramente, em virtude do pequeno número de pesquisas às quais conseguimos ter acesso. Outro ponto que dificulta uma síntese é a disparidade quanto aos resultados, o que pode se justificar em virtude do trabalho com número de sujeitos muito reduzidos. Números maiores se fariam necessários para que pudessem ser obtidos padrões de normalidade. Há ainda as diferenças metodológicas entre as pesquisas: Como estabelecer uma correlação entre uma pesquisa que se utiliza da média do IEALE, como a de Gagnoux (2006), e uma pesquisa que trabalha com o número de registros de EA observadas em contexto de sala de aula, como a de Araújo-Silva (2006)?

Por trabalhar com números mais passíveis de generalização, preferimos as pesquisas estrangeiras para efeito de contraste com os dados desta pesquisa. A análise das pesquisas estrangeiras nos leva a crer que os dados obtidos com elas são mais apropriados para as

considerações neste, pois parecem apresentar um padrão que pode ser próximo a uma curva de normalidade, mesmo para contexto brasileiro. Entretanto, vale ressaltar que até mesmo o número de pesquisas estrangeiras ao qual tivemos acesso, apenas 11 (onze), não é ideal. Contudo, como a média de sujeitos por pesquisa é alta, 256 (duzentos e cinquenta e seis), acreditamos que a análise aqui empreendida tem grande chance de se aproximar do padrão de normalidade. Dessa forma, o perfil de uso de EA que se apresentou com a síntese de pesquisas estrangeiras foi o seguinte: 1. Metacognitivas (3,44 – três vírgula quarenta e quatro) e Compensação (3,4 – três vírgula quatro); 2. Sociais (3,26 – três vírgula vinte e seis) e Cognitivas (3,25 – três vírgula vinte e cinco); 3. Memória (2,99 – três vírgula noventa e nove) e Afetivas (2,93 – três vírgula noventa e três).

Dessa forma, podemos perceber que os números obtidos nesta pesquisa se assemelham bastante ao que encontramos na síntese das pesquisas estrangeiras. Como já apontamos anteriormente, o padrão encontrado com os dados desta pesquisa foi 1. metacognitivas (3,6 – três vírgula seis); 2. sociais (3,1 – três vírgula um); 3. cognitivas (3 – três); 4. afetivas (2,9 – dois vírgula nove); 5. memória (2,8 – dois vírgula oito); e 6. compensação (2,7 – dois vírgula sete). De um modo geral esse padrão é bem próximo do que encontramos a partir das pesquisas estrangeiras. No entanto, certa atenção se volta para a posição que ocupa o grupo das EA de compensação. Acreditamos que a posição das estratégias de compensação é uma singularidade do contexto desta pesquisa. O último lugar obtido por tal grupo pode ter sua razão de ser, como já dissemos, devido a características dessa modalidade virtual de ensino-aprendizagem.

Atenção também se volta para o grupo das estratégias metacognitivas. Em primeiro lugar, por ele ser o único grupo que se enquadra no perfil alto de uso de EA nesta pesquisa. E, em segundo lugar, ainda mais quando resultados de White (1995) apontam que características inerentes à EaD podem levar a maior utilização desse conjunto de estratégias. No entanto, também encontramos com frequência pesquisas estrangeiras no ensino presencial que relatam uma média que põem esse grupo em primeiro lugar e que enquadram as estratégias metacognitivas na categoria de alto uso. Neste contexto, embora concordemos com as constatações de White (1995), tomando como parâmetro as pesquisas estrangeiras, passamos a considerar a possibilidade de que o contexto semi-presencial possa não ter uma influência tão grande quanto a esperada na utilização de estratégias metacognitivas. A verdade é que o ensino superior já é um expoente da auto-gestão na aprendizagem. De um modo geral, uma

graduação requer que os estudantes tomem boa parte de seus “passos” por si. Não negamos, no entanto, a influência da modalidade a distância. No entanto, questionamos “Qual será o impacto da modalidade de ensino a distância na coordenação da aprendizagem de estudantes em um tipo de nível de ensino, superior, que já requer tal postura?” A nosso ver, por nosso recorte metodológico ter direcionado nossa busca ao contexto superior, encontramos um alto uso de EA metacognitivas na maioria das pesquisas estrangeiras. Dos 11 (onze) autores estrangeiros com os quais trabalhamos, 7 (sete) relatam o grupo das estratégias metacognitivas com uma alta frequência de uso, ou seja, com uma média de 3,5 (três vírgula cinco) ou superior.

Convém agora apontarmos as limitações do estudo que empreendemos. Um ponto de limitação de nossa pesquisa está no fato de muitos aspectos que ajudariam a responder nossas perguntas de pesquisa permanecerem em branco. Para citar um exemplo, para efeito de contraste com o contexto semi-presencial de nossa pesquisa, limitamo-nos, por questão de tempo, a verificar os resultados (médias) no IEALE em pesquisas em contexto presencial. No entanto, um contraste entre essas duas modalidades de ensino se faz necessário em muitos outros aspectos. Por exemplo, poder-se-ia tentar contrastar o cruzamento que efetuamos nesta pesquisa entre EA e desempenho com pesquisas que fizeram o mesmo em ensino presencial. Poderíamos verificar, assim, se no presencial o uso de estratégias está ligado da mesma forma ao desempenho oral e escrito, etc.

Outra limitação quanto ao delineamento metodológico de busca de pesquisas no ensino presencial, empreendido nessa pesquisa, se centra no fato de termos nos limitado a pesquisar no portal de periódicos da CAPES e na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Apesar de ambos impressionarem pela disponibilidade de produções acadêmicas e recursos em termos de pesquisas em EA, não encontramos o número de trabalhos desejado. Em parte, tal delimitação se fez necessária, porque, de outra forma, não haveria tempo hábil para o trabalho que efetuamos aqui com as pesquisas em contexto presencial.

Em termos do delineamento metodológico de nossa pesquisa propriamente dita torna-se necessário destacar que não conseguimos por em prática o projeto original. A intenção inicial era trabalhar com a população total do curso, que totaliza 387 (trezentos e oitenta e sete) alunos, mas só conseguimos a participação de 130 (cento e trinta). Apesar de o número obtido ainda assim ser bom, sentimos a dificuldade que parece refletir a aparente falta de costume do brasileiro de cooperar com pesquisas científicas. Indício mais forte dessa aparente

postura se reflete também no fato de não termos conseguido concluir outras duas etapas que compunham nosso projeto original. Pretendíamos ainda, para efeito de triangulação, 1. efetuar gravações de sujeitos realizando atividades no AVA da UFC/UAB, o Solar; e 2. administrar uma versão adaptada do IEALE cujo objetivo seria avaliar as estratégias usadas. Em virtude da participação dos alunos ter sido muito pequena nessas etapas, tivemos que abandoná-las. De um modo geral, a sensação sentida foi a de que os participantes já não se sentiam a vontade de participar de sequer uma etapa, o que dizer então de duas, ou três.

A questão da participação leva ainda a uma limitação estatística, pois obtivemos uma amostragem problemática, no sentido de que não conseguimos uma distribuição estatisticamente ideal. O primeiro problema em relação à amostra de sujeitos conseguida se centra na diferença numérica entre uma das turmas, 2007.2, com 11 (onze) participantes, e as outras duas, 2008.2 e 2009.2, com 50 (cinquenta) e 69 (sessenta e nove) participantes respectivamente. Estatisticamente, o ideal é que todos os grupos possuíssem um número o mais próximo possível de sujeitos. Outro problema é o fato de os sujeitos que compuseram nossa análise do cruzamento entre EA e desempenho oral não terem sido exatamente os mesmos quanto ao cruzamento do uso de estratégias e o desempenho escrito. De forma geral, sujeitos que participavam das disciplinas orais, que iniciaram no início do semestre letivo, não deram continuidade tomando parte das disciplinas escritas, que iniciaram posteriormente. De forma que nossa análise do desempenho oral e escrito se deu com números diferentes de participantes, respectivamente 107 (cento e sete) e 88 (oitenta e oito) participantes.

Outra ponderação a ser feita quanto aos resultados deste estudo é o fato de eles terem sido obtidos através da utilização de apenas um instrumento de aferição de uso de estratégias de aprendizagem. Fica a possibilidade de outros instrumentos apontarem resultados diferentes.

Em virtude de todos esses aspectos, se faz necessária cautela na interpretação dos dados. Contudo, de modo geral, acreditamos que nosso trabalho ajude a compor a figura do estudante de EaD intermediada por AVA no Brasil. Limitamo-nos à análise das EA quanto a esse contexto; no entanto, as características que ajudamos a apresentar podem servir a outras áreas de estudos na EaD. Além do mais, saber quem é o aluno virtual no Brasil ajuda professores, elaboradores de material e demais profissionais relacionados a desenvolverem um trabalho mais eficaz.

Como vimos com os sujeitos com os quais trabalhamos aqui, o uso de EA de

compensação parece menor que o comum. Desse modo, nossa pesquisa aponta para a necessidade de atenção quanto ao uso de tais estratégias, que figuram como importantes recursos nas interações face-a-face. Talvez seja até mesmo interessante estimularmos o uso de tal conjunto de estratégias para evitarmos prejuízos que os alunos possam vir a ter em momentos de interação face-a-face. Em suma, esperamos que, com base nos dados, nosso estudo possa ajudar a traçar, de forma a otimizar, um trabalho com as EA.

Frente às muitas questões que ainda permanecem em branco, nossa pesquisa acaba sugerindo possibilidade de futuras pesquisas. Para citar um exemplo, como nossa pesquisa não foi capaz de revelar correlação entre o desempenho oral e as estratégias de memória, perguntamo-nos: “Qual será a relação entre as estratégias de memória e o desempenho?”. Um estudo que objetive verificar tal relação pode ser bastante interessante, ainda mais quando nossas análises de pesquisas estrangeiras bem como os números obtidos nesta pesquisa parecem indicar que esse grupo aparece entre as estratégias menos usadas frequentemente.

Ainda mais interessante, entretanto, seria um estudo que buscasse verificar a relação do desempenho com as estratégias afetivas. Esse grupo também figura frequentemente entre as últimas posições de uso e, como vimos nesta pesquisa, ele não mostrou correlação com nenhuma das formas de desempenho analisadas.

Outro trabalho relevante poderia ter por objetivo comparar o uso de estratégias sociais na educação intermediada por AVA, no ambiente presencial convencional e em outras formas de EaD. Um trabalho como esse poderia comprovar a suposição de que a forma virtual de educação é capaz de atingir altos índices de interação. Ou mesmo, um estudo nos mesmos moldes, mas que trabalhasse com as estratégias metacognitivas, poderia verificar nossa hipótese de que, mesmo sendo a EaD uma modalidade que estimula o uso de estratégias metacognitivas, sua influência pode não ser tão sentida em relação a tais estratégias quando um alto nível de ensino tal qual o superior já faz isso por si só.

Um trabalho mais simples e rápido, mas que daria mais um passo a partir das nossas considerações aqui traçadas, poderia buscar constatar nossa suposição de que o uso das estratégias de compensação é influenciado pela modalidade virtual de ensino. A correlação obtida nesta pesquisa entre o desempenho oral e as estratégias de compensação, mas não com desempenho escrito, a nosso ver pode ser um indício de que o uso das estratégias de compensação seja influenciado por essa modalidade. Como dissemos anteriormente, o desempenho oral pressupõe mais a situação face-a-face de interação do que o desempenho escrito. Nesse sentido, um estudo que contrastasse ambas as modalidades de ensino quanto ao

uso de estratégias sociais também nos parece bastante relevante.

Ainda, sentimos a falta de um estudo compilador que nos apresente um perfil a nível nacional e outro internacional do uso de EA. Em outras palavras, sentimos a necessidade de um trabalho de meta-análise com as EA. Tal tarefa, evidentemente, seria bem árdua, entretanto, seria uma contribuição de muita relevância para nosso campo de estudo.

Apesar das limitações apontadas, este trabalho tem o mérito de trazer os estudos em EA para o contexto de aprendizagem em ambiente virtual. Os resultados obtidos não são conclusivos nem podem ser generalizados mas dão início à caracterização do aprendiz de EaD em termos de uso de EA.

Para finalizar, gostaríamos de discutir a correlação entre EA e autonomia. Muitos autores dedicaram grande atenção ao estudo da autonomia no campo do ensino de língua. Holec (1981), a definiu como a “capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” apontando ainda que ela se caracteriza a partir dos seguintes aspectos: determinar os objetivos; definir conteúdos e progressões; selecionar métodos e técnicas para serem usadas; monitorar o processo de aquisição e avaliar o que foi adquirido. Little (1996), não muito diferentemente da concepção de Holec, define a autonomia como a “capacidade de auto-direção no planejamento, monitoramento e avaliação de atividades de aprendizagem”. E Benson (2001) aponta ainda que “O aprendiz autônomo é aquele que constrói seu conhecimento a partir de experiência direta, e não aquele que responde à instrução de alguém”.

Já White (2003) chama atenção para o fato de que a autonomia vem sendo considerada, ao mesmo tempo, uma questão central e problemática na aprendizagem de línguas a distância. Ela aponta ainda que essa modalidade oferece aos alunos novas oportunidades, ou mesmo exigências, para o desenvolvimento da autonomia. Uma das abordagens de que trata a autora nesse seu trabalho e que ajuda a desenvolver a capacidade autônoma dos alunos é baseada no desenvolvimento de estratégias e no treinamento dos estudantes através do *design* de materiais.

Walker (2001), Wang (2002), White (2003) e outros estudiosos têm apontado as EA como mecanismos para promover a autonomia de aprendizagem. Nesse sentido, a importância que as EA desempenham na autonomia de estudo é amplamente aceita. Contudo, apesar das várias definições e conceituações de autonomia, o problema que parece persistir é a falta de critérios, ou parâmetros, para que se possa medir de forma mais simples e menos demorada a autonomia de aprendizagem.

Mudando, então, essa perspectiva que enxerga as EA como um dos mecanismos para promover a autonomia, nos questionamos: Não seriam as EA, na realidade, aquilo que deveríamos medir para avaliar a autonomia de aprendizagem?

Definindo-se autonomia de aprendizagem como “a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem” (HOLEC, 1981), o processo que nos levaria a atingir/desenvolver tal capacidade passaria pela utilização de estratégias tomadas em direção a auto-aprendizagem, já que, conforme afirmado por Oxford (1989), as estratégias de aprendizagem caracterizam-se por “comportamentos ou processos mentais específicos que alunos usam para promover seu próprio aprendizado”. Como se pode constatar, ambas as definições se cruzam naturalmente. Portanto, chegamos à conclusão de que são as EA que devemos aferir para medir o grau de autonomia de aprendizagem de sujeitos. Além disso, acreditamos que o uso das EA na medição da autonomia de aprendizagem poderia facilitar e tornar mais rápido tal processo.

Com isso, acreditamos estabelecer uma relação ainda maior entre essas duas concepções. A nosso ver, nossa pesquisa ajudou a responder uma pergunta que nos tem inquietado no campo da educação a distância: Como medir/avaliar a autonomia de aprendizagem de forma mais rápida e prática? A resposta a essa pergunta seria então: através da análise do uso de EA. Em outras palavras, através dos “comportamentos ou processos mentais específicos que alunos usam para promover seu próprio aprendizado (OXFORD, 1990)”.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Using task products to assess second language learning processes. **Applied Language Learning**, Vol. 7, Nos. 1 & 2, p. 61-89, 1996.
- ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Validity issues in the assessment of L2 learner strategies. **Applied Language Learning**, Vol. 7, Nos. 1 & 2, p. 1-4, 1996.
- ANDERSON, N. J.; VANDERGRIFT, L. Increasing metacognitive awareness in the L2 classroom by using think-aloud protocols and other verbal report formats. In: R. L. Oxford (Ed.), **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives**. National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawai'i Press, pp. 3-18 1996.
- ARAÚJO-SILVA, G. B. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em letras**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- SILVA, G. A. **Autonomia no ensino-aprendizagem de língua inglesa: Suas relações com a motivação e as estratégias**. Dissertação (mestrado) – Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2008
- ANDERSON, N. J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. **Modern Language Journal**, 75, 460-472, 1991.
- ARMSTRONG, Thomas. **Multiple intelligences in the classroom**. Alexandria, Va.: ASCD, 1994.
- ARTHUR, L; HURD, S. (Ed.) **Supporting lifelong language learning: Theoretical and practical approaches**. London: CILT, 2001. p. 83-94.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BARRETO, L. S. Educação a distância: perspectiva histórica. Revista da associação brasileira de mantenedores de ensino superior – **Revista Estudos**. Brasília, n. 26, 16-22, nov. 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas, SP: Autores. Associados, 1999
- BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: Longman/Pearson Education, 2001.
- BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning**, 28(1), 69–83, 1978.
- BIALYSTOK, E. The role of conscious strategies in second language proficiency. **Modern Language Journal**, 65, 24-35, 1981.
- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino - aprendizagem**. Petrópolis:

Vozes, 1995. 312p.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 12(2), 361-376, 1999.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 13/03/2011.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em 10/03/2011.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 10/03/2011.

BRASIL. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 08/03/2011.

BREMNER, S. 1999. Language learning strategies and language proficiency: Causes or outcomes? **Canadian Modern Language Review**, 55(4): 490-514, 1999.

CHAPELLE, C. A. Validity issues in computer-assisted strategy assessment for language learners. **Applied Language Learning**, Vol. 7, Nos. 1 & 2, pp. 47-60, 1996.

CHAMOT, A. U.; KUPPER, L. Learning strategies in foreign language instruction. **Foreign Language Annals**, 22, 13-24, 1989.

CHAMOT, A. U.; O'MALLEY, J. M. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge University Press: New York, 1990.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MASS: MIT Press, 1965.

COHEN, A. Verbal reports as a source of insights into second language learner strategies. **Applied Language Learning**, Vol. 7, Nos. 1 & 2, pp. 5-24, 1996.

COHEN, A.; SCOTT, K. A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. In: R. L. Oxford (Ed.), **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives**. National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawai'i Press, 1996. p. 89-106.

COIRO, J. (2003). **Reading comprehension on the Internet**: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. Disponível em: http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/rt/203_Column/index.html. Acesso em 25/09/2010.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 369-378, set./dez. 2004

DEMBO, M.H. **Applying educational psychology**. New York: Longman Publishing Group, 5ª ed, 1994 .

DÖRNYEI, Z.; SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In C. Doughty and M. Long (eds.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, 589–630, 2003 .

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DREYER, C.; OXFORD, R. L. Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In: R. L. Oxford (Ed.), **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives**. National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawai'i Press, 1996. p. 61-74.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997

EVERITT, B. S.; SKRONDAL, A. **The Cambridge dictionary of statistics**. Fourth Edition. Cambridge University Press, 2010.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L.K. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering education**, 78(7), 674-681, 1998.

FLAITZ, J.; FEYTEN, C.; FOX, S.; MUKHERJEE, K. Raising general awareness of language learning strategies: A little bit goes a long way. **Hispania**, Vol. 78, No. 2, pp. 337-348, May, 1995.

GARCIA-ARETIO, L. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Editora. Ariel, 2002.

GAIGNOUX, K. C. M. **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**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará 2006.

GARDNER, H. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences—10th anniversary edition**. New York: Basic Books, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem nos ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado Institucional em estudos da Linguagem) - Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GREENBERGER, E.; SORENSEN, A.B. Toward a concept of psychosocial maturity. **Journal of Youth and Adolescence**, 3, pp. 329–358, 1974.

GRIFFITHS, C. Patterns of language learning strategy use. **System**, 31, 367–383, 2003.

GRIFFITHS, C. Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. **ELT J** 61(2): 91-99, 2007.

GU, P. Y. Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. **TESL-EJ**, September 2003 — Volume 7, Number 2. Disponível em: <<http://tesl-ej.org/ej26/toc.html>>. Acesso em: 9 abr. 2011.

HARLOW, L. The effects of the yellow highlighter: Second-language learner strategies and their effectiveness: a research update. **Canadian Modern Language Review**, 45, 91-102, 1988.

HATCH, E.; FARHADY, H. **Research design and statistics for applied linguistics**. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1982.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HONG-NAM, K. LEAVELL, A. G. Language learning strategy use of ESL students in an intensive english learning context. **System**, 34, 399–415, 2006.

HONG-NAM, K. LEAVELL, A. G. A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students. **Asia Pacific Education Review**, Vol. 8, No. 1, 71-88, 2007.

HOSENFELD, C. Learning about learning: discovering our students' strategies. **Foreign Language Annals**, 9, 117–129, 1976 .

HONEY, P.; MUMFORD, A. **The learning styles questionnaire**. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey, 1986.

HSIAO, T. Y.; OXFORD, R. L. Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factory analysis. **Modern Language Journal**. 86, 368-383, 2002.

INSTITUTO UNIVERSIDADE VIRTUAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portal UFC**. Disponível em: <<http://www.virtual.ufc.br/portal/instituicao.aspx>>. Acesso em 15 de julho de 2011.

JUNG, C. G. **Psychological types**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1971.

KAVASOGLU, M. (2009) Learning strategy use of pre-service teachers of English language at Mersin University. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1, 993–997, 2009.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências Sociais**. São Paulo: EPU, 1979.

KHALIL, A. Assessment of Language learning strategies used by Palestinian EFL learners. **FOREIGN LANGUAGE ANNALS**, Vol. 38, No. 1, p. 108-117, 2005.

KRASHEN, S. **Principles and practice is second language acquisition**. Oxford: Pergamom, 1982.

KURNIAWAN, S. H.; ZAPHIRIS, P. Reading online or on paper: Which is faster? In: **Proceedings of the 9th International Conference on Human Computer Interaction**, August 5-10. New Orleans, LA. 2001. p. 220-222.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LANDIM, C. M. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro, s/n, 1997.

LARSON-HALL, J. **A guide to doing statistics in second language research using SPSS**. New York: Routledge, 2010.

LEMOS, M. S. Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In: BERTÃO et al. **Pensar a escola sob os olhares da psicologia**. Porto: Ed. Afrontamento, 1999.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEVINE, A.; REVES, T.; LEAVER, B. L. Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors. In: R. L. Oxford (Ed.), **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives**. National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawai'i Press, 1996. p. 35-45.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LITTLE, D. The politics of learner autonomy. **Language Learning** 2:4, 7-10, 1996.

LOOKWOOD, F.; GOOLEY, A. **Innovation in Open and Distance learning: successful development of online and web-based learning**. London: Kogan Page, 2001.

LOPES, G. R. **Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (Inglês) de alunos de cursos de letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília,

Brasília, DF, 2007.

MACARO, E. Fourteen features of a language learner strategy. **Working Paper Series 4**, 2004. disponível em <<http://www.crie.org.nz>> acessado em 19/03/2011 2004

MACARO, E. Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. **The Modern Language Journal**, Vol. 90, No. 3, pp. 320-337, Autumn, 2006.

MACINTYRE, P.D.; CHAROS, C. Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. **Journal of Language and Social Psychology**, 15, pp. 3–26, 1996.

MAGALHÃES, C. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, DF, 2009.

MAGNUS, S. P. F. **Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira: um estudo Q**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2005.

MAGOGWE, J.M.; OLIVER, R. The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. **System**, 35, 338–352, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In. MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. P. 13-67.

MCMULLEN M. G. Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? **System**, 37, 418–433, 2009.

MYERS, I. B. **The Myers-Briggs type indicator**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1962.

MOKHTARI, K., & SHEOREY, R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies. **Journal of Developmental Education**, 25(3), 2-10. 2002.

MOORE, D. S. **The basic practice of statistics**. 5 ed. New York: WH Freeman and Company, 2010.

MOORE, M. G. Self-directed learning and distance education. **Journal of Distance Education**, 1 (1), 7-24, 1986.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: Uma visão integrada**. São Paulo:Thompson, 2007

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MUNEIRO, M. L. **Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior: cursos de**

Serviço Social e Engenharia da Produção Elétrica. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

NACERA, A. Languages learning strategies and the vocabulary size. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2, 4021–4025, 2010.

NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H. H., & TODESCO, A. **The good language learner**. Research in Education Series, No.7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NEVES, A.; BARROS, F. Uma arquitetura consensual para ambientes virtuais de estudo. In NEVES, A.; CUNHA, P. (org.). **Projeto Virtus: Educação e Inter-disciplinaridade no Ciberespaço**. São Paulo, Editora da Universidade Anhembi-Morumbi, 2000.

NISBET D. L.; TINDALL E. R.; ARROYO A. A. Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. **Foreign Language Annals**. Vol. 38, No. 1, 100-107, 2005.

OLIVEIRA, C. T. **Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; STEWNER-MANZANARES, G.; KUPPER, L.; RUSSO, R. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. **Language Learning**, 35(1), 21–46, 1985.

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

ALVAREZ, M. L. O. ; SILVA, K. A. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: Maria Luisa Ortíz Alvarez; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Linguística Aplicada: Múltiplos olhares**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2007, v. 1, p. 191-231.

OXFORD, R. L. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. **System**, 17, 235-247, 1989.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. L. Research on second language learning strategies. **Annual Review of Applied Linguistics**, 13, 175-187. 1993.

OXFORD, R. L. Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. **Applied Language Learning**, Vol. 7, Nos. 1 & 2 , pp. 25-45, 1996.

OXFORD, R. L. **Language Learning styles and strategies: an overview**. 2003. Disponível em: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>. Acesso em 25/09/2010.

OXFORD, R. L.; BURRY-STOCK, J. A. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning. **System**. Vol. 23, No. 1, pp. 1-23, 1995.

OXFORD, R. L.; CROOKALL, D. Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. **The Modern Language Journal**, Vol. 73, No. 4, pp. 404-419, Winter, 1989.

OXFORD R. L.; EHRMAN, M. E. Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. **System**, Vol. 23, No. 3, pp. 359-386, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul, 1998.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Orgs) **Revisitações**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE. P.41-57. 1999.

PALOFF, R. M; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PALOFF, R. M; PRATT, K. **O aluno virtual**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

PARK, G. P. Language Learning Strategies and English Proficiency in Korean University Students. **Foreign Language Annals**, 30, No. 2, 1997. p. 211-221.

POLACZEK, M. **Compreensão oral em língua estrangeira**: aspectos psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

POLITZER, R. An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. **Studies in Second Language Acquisition**, 6, 54-65, 1983.

POLITZER, R.; MCGROARTY, M. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. **TESOL Quarterly** 19, 103-124, 1985.

POZO, J. J., (1996). Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, J. P. & MARCHESI, A (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da Educação, (pp.176-197). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (org). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000.

REICHMANN, S. **The refinement and construct validation of the Grasha-Reichmann student learning styles scales**. Unpublished master's thesis, University of Cincinnati, 1974.

REID, J. M. **Understanding Learning Styles in the Second Language**. Classroom. Prentice

Hall Regents, 1998.

RENNER, W. Post-fordist Vision and Technological Solution: Educational Technology and the Labour Process. **Distance Education**, v.16, n. 2, 1995. p. 285-301.

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quarterly** 9/1: 41–51, 1975.

RUBIN, J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.), **Learner strategies and language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. p. 15–29.

RUBIN, J. Using multimedia for learner strategy instruction. In: R. L. Oxford (Ed.), **Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives**. National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawai'i Press, 1996. p. 151-156.

SCHEMECK, R. R. **Learning Strategies and Learning Styles**. Plenum Press, NY, 1988.

STERN, H.H. What can we learn from the good language learner? **Canadian Modern Language Review**, 34, 304–318, 1975.

TAJEDDIN, Z.; ALEMI, M. Less proficient vs. more proficient L2 learners' preferences for compensation strategies: L1-based, L2-based and non-linguistic. **LiBRI: Linguistic and Literary Broad Research and Innovation**. Volume 1, Issue 2, 2010. p. 48-55.

VIANA JÚNIOR, O. B. **(RE)Construnido a noção de estratégias de aprendizagem de língua estrangeira em contexto interacional de sala de aula**. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2006.

VILAÇA, Márcio L. C. O Ensino de Estratégias de Aprendizagem em Materiais Didáticos: ensinar a aprender línguas. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Universidade UNIGRANRIO, Vo. 6, n° XXIV, p46-88, 2008.

WALKER, R. Open learning and the media: Transformation of education in times of change. In: EVANS, T. and NATION, D. (Eds.) **Reforming Open and Distance Education: Critical Reflections from Practice**, New York: St. Martin's Press, 1993. p.15-35.

WALKER, L. Learning strategies and learner autonomy. In: Arthur, L; Hurd, S. (Ed.) **Supporting lifelong language learning: Theoretical and practical approaches**. London: CILT, 2001. p. 83-94.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **Modern Language Journal**, 81, 470-481. 1997.

WARSCHAUER, M. On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds). **Network-based language teaching: concepts and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 41-58.

WENDEN, A. L. **Learner strategies for learner autonomy**. New York, NY: Prentice-Hall,

1991.

WHITE, C. J. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. **System**, Special Issue on Autonomy, 23 (2), 207-221, 1995.

WHITE, C. J. **Language learning in distance education**. Cambridge University Press, New York: 2003a.

WHITE, C. J. Independent language learning in distance education: current issues. **Proceedings of the independent learning conference**, 2003b. Disponível em: <http://www.independentlearning.org/ila03/ila03_white.pdf> Acessado em 10 ago. 2010.

WOODROW, L. J. A Model of Adaptive Language Learning. **The Modern Language Journal**, Vol. 90, No. 3, pp. 297-319, Autumn, 2006.

YILMAZ, C. The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 2, 682–687, 2010.

ZARE-EE, A. Associations between university students' beliefs and their learning strategy use. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 5, 882–886, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 - Inventário de Estratégias de Aprendizagem de Línguas

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA
2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA
3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA
4. NORMALMENTE VERDADEIRA
5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas na folha de respostas. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.

2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavra em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente.
19. Procuo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.

22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuo pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.

- 42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
- 43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
- 44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

- 45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
- 46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
- 47. Pratico inglês com outros alunos.
- 48. Peço ajuda a falantes nativos.
- 49. Faço perguntas em inglês.
- 50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.

ANEXO 2 - Folha de resposta para o Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Folha de Respostas e Escore

1. Os espaços (____) são numerados para cada item.
2. Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
3. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
4. Divida pelo número sob TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
5. Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
6. Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

Folha de resultados

	Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F	Inteiro
1	____	10____	24____	30____	39____	45____	TOTAL parte A ____
2	____	11____	25____	31____	40____	46____	TOTAL parte B ____
3	____	12____	26____	32____	41____	47____	TOTAL parte C ____
4	____	13____	27____	33____	42____	48____	TOTAL parte D ____
5	____	14____	28____	34____	43____	49____	TOTAL parte E ____
6	____	15____	29____	35____	44____	50____	TOTAL parte F ____
7	____	16____		36____			
8	____	17____		37____			
9	____	18____		38____			
		19____					
		20____					

21_____

22_____

23_____

 total ____ total ____ total ____ total ____ total ____ total ____ total ____

9 = ____ 14 = ____ 6 = ____ 9 = ____ 6 = ____ 6 = ____ 50 = ____ (média global)

Nome _____ data _____

Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

Você receberá este Perfil depois de completar a folha de respostas. O perfil mostra seus resultados. Estes resultados mostrarão quais tipos de estratégias você usa na aprendizagem de inglês. Não há respostas nem certas nem erradas.

Para completar o Perfil, transfira suas médias de cada parte do Inventário e sua média global. As médias estão na folha de respostas.

Parte	Estratégias incluídas	Sua média nessa parte
-------	-----------------------	-----------------------

A	Lembrando de forma mais eficiente	_____
B	Utilizando todos os seus processos mentais	_____
C	Compensando pela falta de conhecimento	_____
D	Organizando e avaliando sua aprendizagem	_____
E	Controlando suas emoções	_____
F	Aprendendo com os outros	_____
	SUA MÉDIA GLOBAL	_____

Perfil dos resultados do Inventário

Para entender suas médias:

Alta

Sempre ou quase sempre usada 4.5 a 5.0

Normalmente usada 3.5 a 4.4

Média

Usada de vez em quando 2.5 a 3.4

Baixa

Normalmente não usada 1.5 a 2.4

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Sua média global mostra quantas vezes você utiliza estratégias para aprender inglês. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias você usa mais na sua aprendizagem.

A utilização de estratégias depende de sua idade, personalidade e motivos para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do Inventário, é possível que existam algumas estratégias novas nesses grupos que você gostaria de explorar. Pergunte seu professor sobre elas.

<http://www.veramenezes.com/sillresp.htm>

ANEXO 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Meu nome é Francisco Tarcízio Cavalcante Benevides Júnior; sou aluno mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), com graduação em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, da pesquisa “Estratégias de aprendizagem de inglês como língua estrangeira (L.E.) em ambiente virtual de aprendizagem (A.V.A.)” que objetivo desenvolver no curso de licenciatura em Letras Inglês a distância pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Sua participação é importante, porém você não deve participar contra sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você está sendo convidado a participar de algumas etapas deste estudo que será desenvolvido em duas fases. Para participar, na primeira fase, você terá que responder a três questionários. O primeiro questionário a ser respondido é relativo ao seu comportamento enquanto estudante de inglês de forma geral; o segundo questionário estará relacionado ao seu comportamento em uma aula presencial, e o último, ao seu comportamento em uma aula virtual. Com base nas informações obtidas, alguns alunos serão selecionados para a segunda fase do trabalho. Para participar da segunda fase esses alunos precisarão consentir que sejam efetuadas gravações suas enquanto realizam algumas atividades em sala de aula presencial e em ambiente virtual. Os dados obtidos nessa etapa serão então analisados. É importante ressaltar que você, enquanto colaborador, poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Torna-se relevante destacar que sua identidade será total e inteiramente preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação serão divulgadas cientificamente.

Dados do responsável pela pesquisa:

Nome: Francisco Tarcízio Cavalcante Benevides Júnior

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua 6A, 102, Tabapuá, Caucaia-CE

Telefones p/ contato: 9679 9394, 3285 1197

E-mail(s): tarcjr@hotmail.com, tarcjr@gmail.com

Atenção: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo, Fortaleza-CE

Telefone: 3366 8338

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ou

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado(a) sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

_____, ____ de _____ de _____

<p>Assinatura ou digital do(a) voluntário(a) ou responsável legal</p>	<p>Nome e assinatura do responsável pelo estudo</p> <hr/> <p>Nome do profissional que aplicou o TCLE</p>
<p>Testemunha</p>	

Dados do Voluntário

Nome:
 Instituição:
 Pólo:
 Endereço:
 Telefone p/ contato:
 E-mail: